



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
CURSO 2014-2015

Taller de romancero para 2º ESO

ESPECIALIDAD: Lengua Castellana y Literatura

APELLIDOS Y NOMBRE: IZQUIERDO ANDREU, Almudena

DNI: 47530573S

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: BUSTOS TÁULER, Álvaro

Departamento de Filología Española II, Facultad de Filología



## Índice

1.	Resumen .....	1
2.	Abstract .....	2
3.	Justificación .....	3
4.	Marco teórico .....	6
5.	Objetivos .....	12
6.	Metodología .....	14
6.1.	Metodología de investigación .....	14
6.2.	Método de investigación acción en este proyecto .....	19
6.3.	Diseño del proyecto. Taller de romancero .....	19
	Secuencia 1. ¿Qué es un romance? .....	20
	Secuencia 2. Contenidos y temática .....	23
	Secuencia 3. Oralidad y recitación .....	27
	Evaluación y calificación .....	31
7.	Resultados .....	33
7.1.	Resultados del pretest .....	33
7.2.	Resultados de la secuencia 1 .....	34
7.3.	Resultados de la secuencia 2 .....	35
7.4.	Resultados del postest .....	36
7.5.	Resultados finales .....	37
8.	Discusión .....	38
8.1.	Discusión de resultados .....	38
8.2.	Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente .....	40
8.3.	Limitaciones del estudio .....	41
8.4.	Futuras líneas de investigación .....	43
9.	Conclusión .....	45
10.	Bibliografía .....	47
11.	Anexos .....	50
11.1.	Pretest: Detección de conocimientos previos .....	50
11.2.	Selección de romances .....	52
11.3.	Secuencias entregadas a los estudiantes .....	55
11.4.	Postest final .....	60
11.5.	Gráficas de resultados .....	62
11.6.	Ejercicios de los alumnos .....	64

## 1. Resumen

El proyecto “taller de romancero” busca una doble intención con su puesta en práctica en las aulas de 2º de la ESO. Por un lado, a partir en los trabajos de Felipe Zayas (2011) y Anna Camps (1996), se defiende el modelo educativo basado en la educación literaria mediante un sistema de secuencia didáctica y portafolios, reconversión del antiguo concepto de unidad didáctica y de la prueba objetiva. Por otro lado, pretende mostrar si es posible que este modelo educativo sea más eficaz en grupos con los que el método tradicional ha fallado. Para ello, este taller de romancero, diseñado bajo los parámetros de la enseñanza comunicativa, se ha aplicado a dos grupos diferentes de alumnos: uno con un nivel académico bastante alto, el grupo X; y otro con un nivel más modesto, grupo Y. Por medio del método investigación acción, este proyecto busca comparar los resultados finales de ambos grupos con las notas que han obtenido hasta ahora; y comprobar si el grupo Y aumenta o disminuye su índice de éxito.

Con este fin se ha diseñado el citado taller de romancero, compuesto por tres secuencias didácticas que busca que el alumno se acerque y disfrute de este género poético; asimismo, dado el enfoque comunicativo empleado, las secuencias se encuentran complementadas con una selección de romances en la que basan los ejercicios. El diseño de las secuencias abarca las cuatro destrezas: expresión y comprensión tanto oral como escrita, y finalizaría con la escritura de un romance propio, en la línea de los parámetros defendidos en la creación textual por la escuela de Felipe Zayas.

Palabras clave: romancero, secuencia didáctica, educación literaria, enseñanza comunicativa, investigación acción.

## 2. Abstract

The "workshop ballads" seeks a double intention with its implementation in the classrooms of 2nd ESO. On the one hand, based on the work of Felipe Zayas (2011) and Anna Camps (1996), this educational model is based on the teaching of literary education, through a system of teaching sequence and portfolios. This system is a conversion of the old concept of the teaching-unit. On the other hand, it aims to show whether it is possible that this educational model is more effective in groups where the traditional model has failed. For this, the "workshop ballads", designed under the parameters of communicative teaching, has been applied to two different groups of students, one with fairly high academic standards, the X group; and one with a much more modest level, group Y. Through the action-research method, this project aims to compare the final results of both groups with notes that have been obtained so far; and check if the group Y increases or decreases their success rate.

Eventually, we have designed the afore mentioned "workshop ballads", composed of three teaching sequences that students look to approach and enjoy the poetic genre of ballads. In addition, from the communicative approach used, the sequences are complemented to find a selection of romances in which they will be based for the exercises. The design of sequences covers the four skills, speaking, listening and reading comprehension, and at the end with writing a romance in itself, in line with the parameters defended in the textual creation by the Felipe Zayas's school.

Keywords: ballads, teaching sequence, literary education, communicative teaching, research action.

### 3. Justificación

Ante un estudio pormenorizado el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006), se ha podido comprobar que actualmente se rechaza la idea de un estudio clásico de la literatura, es más, ni siquiera se contempla un plan de estudios que obligue a la formación historicista por medio del aprendizaje de autores y obras literarias. Los nuevos tiempos y las nuevas exigencias curriculares prefieren hablar de una educación literaria que permita al alumno jugar, sentir la propia literatura, no trabajarla como si se tratara de un objeto reverencial. Sin embargo, esta propuesta actual no termina de respetarse en la mayoría de las ocasiones, de forma que los alumnos continúan estudiando la literatura desde un enfoque historicista o decantándose, en el mejor de los casos, por el manido comentario de texto surgido en los años sesenta.

Tras argumentar a favor de la enseñanza literaria y del enfoque comunicativo de la lengua y la literatura, habría que preguntarse hasta qué punto su implantación es posible, al menos, en el marco legal. Pues bien, dentro de las reformas educativas hechas a partir de la LOGSE, se habla de dejar atrás los saberes únicamente declarativos, de manera que es necesario ampliar las miras hacia una serie de destrezas y conocimientos que permitan vivir en sociedad: las competencias. Asimismo, el Real Decreto 1631/2006 en su Artículo 6 habla de una serie de competencias, entre las que incluye la comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y la competencia de aprender a aprender. En la medida que estas competencias no se transmiten, sino que se adquieren, el alumno se sitúa en el centro del aprendizaje y del conocimiento. No en vano, en su artículo 8, el Real Decreto 1631/2006, en sus principios metodológico, dice: “La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas”, además de integrar los diversos aprendizajes<sup>1</sup>. Todo esto lo recoge igualmente Juan Mata (2011, p. 51) para defender que todo profesor está en su derecho de utilizar una metodología innovadora en la enseñanza de la literatura. Con todo ello, creo que queda justificada la pertinencia del empleo tanto del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura, como de la educación literaria en lugar de una enseñanza de la literatura, además del paso a la utilización de secuencias didácticas.

Por otro lado, mi experiencia directa con los alumnos de segundo curso de la ESO me ha permitido comprender la diversidad de estudiantes que pueden encontrarse dentro

---

<sup>1</sup> Precisamente, esta adquisición de la competencia comunicativa se inspiraría del concepto de género discursivo de Bajtín (1982), puesto que los textos se generan en un contexto comunicativo coherente para su creación.

de un mismo nivel de estudios, de forma que pueden hallarse perfiles estudiantiles que reaccionan bien a la enseñanza tradicional de la literatura, frente a otros grupos que se vean incapaces de adquirir tal y como se espera ciertas cuestiones elementales sobre los géneros literarios. Junto a ello se encuentra el desapego de la mayoría de los alumnos por la lectura, además de la imagen de lejanía que sienten hacia gran parte de la literatura trabajada, es decir, muchos de los temas tratados en clase se encuentran aislados del entorno del estudiante. Por todo ello, mi propuesta de trabajo se centra en estudiar la reacción de dos grupos diferentes del mismo nivel de estudios, 2º de ESO, ante un cambio de enfoque enseñanza de un tema de la rama de literatura: enfoque comunicativo de la literatura.

En concreto, se ha escogido el tema del romancero, que se desarrolla en forma de secuencia didáctica, una reformulación de las conocidas unidades didácticas. Las razones por las que se ha elegido este tema se encuentran justificadas a través del currículo, donde se recoge el trabajo de los géneros literarios en este nivel estudios. Específicamente, se encuadra dentro de los temas de prosa y, más concretamente, del estudio de la narrativa en verso. No en vano, en varios de los libros de textos consultados, este tema se ilustraba por medio del romancero, junto con el poema épico o, incluso, el mester de clerecía (Fernando Lázaro Carreter, 2006, pp. 170-171; Leonardo Gómez Torrego, 2002, pp. 83-85). La elección del romancero, a su vez, viene motivada por su adecuación a la edad de los alumnos pues, tradicionalmente, se ha considerado uno de los géneros poéticos más fáciles de asimilar por los estudiantes más jóvenes, además de una buena alternativa para leer en clase. Asimismo, hay que tener presente que una buena proporción de estos alumnos se mostraron favorables a trabajar con poesía en clase.

Por otro lado, hay que tener presente el porqué se quiere emplear este tipo de enfoque comunicativo frente a las propuestas tradicionales. Como ya se ha dicho, un grupo de estudiantes no termina de responder correctamente mediante los enfoques cotidianos, como los presentados en la mayoría de manuales o libros de texto. Mi propuesta busca averiguar si mediante este enfoque comunicativo, este grupo de alumnos obtendría mejores resultados que los actuales. Por este motivo, este trabajo está interesado en comparar dos grupos de estudiantes, uno de ellos con buenas calificaciones medias, es decir, un grupo que tolera y responde bien ante una enseñanza tradicional, al que se llamará a partir de ahora grupo X; y otro académicamente menos brillante y que no reacciona bien ante el enfoque que se suele dar a la literatura, al que se denominará grupo Y. Para llevar a cabo la investigación, se plantea ante los dos grupos un mismo tema de romancero, organizado en torno a secuencias de ejercicios desde un punto de vista comunicativo.

A través de este estudio, se pretenden comparar tanto el progreso de los estudiantes mediante una evaluación de entrega de proyectos, como el resultado final por medio de una pequeña prueba objetiva, un posttest que busca obtener resultados claros y concretos. Aunque el uso de la evaluación por proyectos se encuentra unido a la enseñanza comunicativa de la literatura, como se hablará en el apartado de “Marco teórico”, creo necesario hacer aquí una pequeña justificación de su utilización. No en vano, considero que, junto con las notas del profesor-investigador, es la mejor prueba de la evolución y el progreso del alumno en la materia.

A modo de síntesis, se puede decir que este proyecto busca comprobar la eficacia del enfoque comunicativo de la literatura con un grupo de estudiantes que, *a priori*, no obtendría buenos resultados con un trabajo tradicional (grupo Y). De igual modo, estos resultados se compararán con otro grupo cuyos resultados académicos sí son positivos con el enfoque tradicional planteado en el libro de texto (grupo X). Por otro lado, dada la amplitud del tema, el trabajo se ha centrado en un tema concreto de literatura, el romancero, elegido deliberadamente por su adecuación a la edad de los estudiantes y por el aprecio de un importante número de ellos por la poesía. Hay que declarar que tampoco se busca una sustitución tajante de los métodos habituales de estudio, ni un rechazo de toda la enseñanza, sino más bien una alternativa para aquellos que no estén convencidos de la eficacia del enfoque historicista o del comentario de texto.



#### 4. Marco teórico

La enseñanza tradicional de la literatura española en las escuelas se ha centrado, en la mayor parte de los casos, en una mera transmisión y memorización de datos históricos y culturales, es decir, inmensas listas de fechas y nombres que el alumno memorizaba para volcarlas, posteriormente, en algún tipo de prueba objetiva. Ahora bien, ello pareció cambiar alrededor de los años sesenta cuando, a raíz de diferentes corrientes estructuralistas, se comenzó a prestar una mayor atención a los textos y a su importancia dentro del estudio de la literatura; de esa manera, se dio forma a lo que hoy se conoce como comentario de texto, tan extendido ahora en las escuelas. Sin embargo, esta posible solución con el tiempo ha sufrido una transformación profunda, pues ha terminado por convertirse en la elaboración de una mera lista de figuras retóricas u otro tipo de elementos presentes por definición en los diferentes géneros literarios que se analizan. Por lo tanto, esa pretendida profundización en el texto que se buscaba en los comienzos se ha terminado por diluir. Ahora bien, con todo ello en la mano, se llega a un nuevo estadio dentro de la didáctica de la literatura ya en los años ochenta: la educación literaria (Carlos Lomas, 2002). Como señala Pilar García Carcedo (2011, pp. 13-14), se trata de una nueva epistemología, de carácter principalmente interdisciplinar, con una perspectiva literaria centrada en los receptores del texto, su disfrute con la literatura, así como los procesos cognitivos y psicológicos que generan el desarrollo de una correcta competencia lectora. Por lo tanto, la educación literaria se convierte en la alternativa de lo que se conocía hasta ahora como “enseñanza de la literatura”. No en vano, este término viene acompañado de una declaración de principios en la que se sentencia que la finalidad de la enseñanza de la literatura es la formación de lectores competentes, no transmitir una serie de datos históricos (Colomer, 1991).

La educación literaria, bastante utilizada en sistemas educativos como el alemán, busca realizar una formación literaria diferente entre los estudiantes, es decir, se intentan desarrollar diversos hábitos o aspectos como unas destrezas de la lectura, además de su aprendizaje vitalicio. Igualmente, se buscan unos análisis de textos enfocados en la argumentación y resolución de problemas en donde el alumno sea capaz de extraer una serie de resultados (Leibbrandt, 2008, pp. 35-39)<sup>2</sup>. Ahora bien, si uno se centra en el caso español, dentro del desarrollo e implantación de este concepto de educación literaria destaca la figura de Felipe Zayas. Su aportación a este sector educativo no viene

---

<sup>2</sup> Hay que matizar que Isabella Leibbrandt plantea toda esta situación en relación con el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

únicamente por la rama literaria, sino también por lengua, al basar sus trabajos en enfoque comunicativo. Ello ha dado lugar a una serie de libros de texto (bastante poco utilizados en las escuelas) de la editorial Octaedro. Ahora bien, frente a las ideas de goce y disfrute de la lectura, presentadas por Pilar García Carcedo, creo que Felipe Zayas (2011) matiza correctamente el uso que se debe hacer de esta educación literaria en las aulas. Por supuesto, no olvida Zayas el papel que puede tener para descubrir la lectura como una experiencia satisfactoria y que depende de la respuesta afectiva que dé al lector; sin embargo, realiza dos aportes fundamentales desde mi punto de vista: la enseñanza del sentido del texto y su acercamiento con las particularidades textuales, discursivas y lingüísticas de las obras (Felipe Zayas, 2011, pp. 9-10). En el primero de los casos se busca comparar la visión que el lector tiene de sí mismo y del mundo que le rodea “con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria, que ha sido producida en un contexto histórico-cultural determinado”, es decir, que el alumno comprenda que el texto literario es una muestra determinada de ciertos temas y motivos de un momento. De esa forma, el estudiante conseguiría aprender las características propias de un movimiento determinado a través del texto, frente a la memorización de las listas que suelen presentar los libros de texto o manuales tradicionales. El segundo caso recoge que las características propias de un texto se encuentran condicionadas históricamente, de manera que consiguen configurar los géneros o las formas de los textos convencionales; se trata de un complemento de la idea anterior, pues ambas se deben entender en su conjunto. De cualquier forma, Zayas considera estos tres factores intrínsecamente unidos, puesto que el alumno una vez que consiga disfrutar de la lectura, podrá aprender diversos factores que le permitirán comprender mejor su lectura; por otro lado, sin la comprensión de estos detalles histórico-culturales y textuales, el estudiante no conseguiría adentrarse en la lectura ni disfrutar completamente de ella.

Llegados a este punto, es necesario alabar los matices aportados por Teresa Colomer y Anna Camps (1991, pp. 108-109) respecto a la lectura literaria que se debe realizar en el aula y la secuenciación de la misma, tal y como también señala Carlos Lomas (2002), especialmente ahora que se suscita el debate entre el tipo de lectura que se debería mandar a los estudiantes y el posible destierro de cierta literatura clásica de las aulas (Rosa Montero, 2010). Estas dos investigadoras (Teresa Colomer y Anna Camps, 1991) proclaman una diferenciación entre la lectura por placer y para aprender a leer, dado que los objetivos de la educación literaria en las escuelas no se refieren a la lectura como placer, sino a la competencia lectora, sin la cual no es posible una lectura placentera. Por lo tanto, aunque desde la escuela se deba contribuir a dar una buena experiencia literaria a los alumnos al proporcionar un escenario idóneo para ello, la

responsabilidad de los centros es instruir y crear lectores autónomos por medio de proporcionarles los instrumentos adecuados para ello. Esto conlleva una serie de dificultades, entre las que se encuentran la pertinencia y necesidad de la información sobre contextos culturales o rasgos estéticos y literarios, y la gradación en que se deben presentar para que el alumno no termine atosigado por una lista de información que luego tenga que repetir. La información que le presenta el profesor debe convertirse en una herramienta para que los alumnos aprendan a comprender y, de esa manera, a disfrutar los textos (Zayas, 2011, p. 10). Esta idea se extiende hasta la etapa del Bachillerato, momento donde la edad de los estudiantes ya permitiría un trabajo más profundo e interdisciplinar con los textos literarios, tal y como plantean las propuestas de Guadalupe Jover (2010).

Por supuesto, esta nueva concepción de educación literaria requiere un nuevo método de enseñanza en clase, es decir, frente a la clásica lección de literatura, algunos docentes postulan una metodología mucho más activa de la que el alumnado forme parte. Dentro de ella, dos han sido las principales: los talleres literarios y las secuencias didácticas. Dado que en este trabajo me he decantado por el uso de ambas, pues el taller se encuentra compuesto por varias secuencias, entro a explicarlas directamente<sup>3</sup>. En principio, los talleres literarios se centran en la actividad efectuada por el alumno como el núcleo del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque hay que reconocer que tienen una serie de limitaciones como la falta de unos criterios evaluativos suficientemente claros. No obstante, se trata de una serie de actividades que buscan siempre un aprendizaje significativo de la materia estudiada (Felipe Zayas, 2011, p. 12). Por lo tanto, la concepción de taller implica planificar el contenido según el contexto en que se desarrolle (destinatario y escenario real), planificar el contenido (consultar fuentes de información o recurrir a temas y tópicos de la tradición literaria), estructurar el texto según las convenciones del género, utilizar conscientemente procedimientos literarios tomados de los textos modelo, reflexionar sobre aspectos lingüísticos significativos del texto que se compondrá, además de revisar y evaluar el proceso del trabajo.

Por otro lado, las secuencias didácticas, desarrollada en trabajos de Anna Camps (1996), se construyen en base a dos principios: las actividades comunicativas o prácticas discursivas, y las actividades de enseñanza y aprendizaje de habilidades y conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos empleados en la actividad comunicativa. El eje de la secuencia es el desarrollo de la comprensión y producción textos mediante diversas estrategias lingüísticas y comunicativas, pero a la vez junto con conocimientos culturales e histórico-literarios, de forma que la educación lingüística y la educación literaria quedan

---

<sup>3</sup> Se puede encontrar bibliografía en torno al concepto de taller en Delmiro Coto (2002).

mutuamente integradas. Por esa razón, desde el enfoque comunicativo, Felipe Zayas también ha desarrollado secuencias en el ámbito de lengua. La integración de diversas disciplinas posibilita el fomento del aprendizaje, por lo que las actividades que persiguen la comprensión del texto se encaminan, de igual modo, a desarrollar destrezas de escritura. Por ello hay una fuerte presencia de actividades metalingüísticas que persiguen la adquisición de recursos lingüísticos para la composición de textos. Asimismo, una secuencia de actividades se aborda desde diferentes perspectivas, desde diferentes finalidades a la hora de leer o las planificaciones de la escritura a la hora de componer textos (Zayas, 2011, pp. 13-14).

A la hora de evaluar estos aprendizajes, no es un trabajo que realiza el docente en solitario, sino que forma parte del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la secuencia; por esa razón, el componente metacognitivo, importante para la comprensión y composición de textos, es vital a lo largo de la secuencia. De esa forma, la evaluación tendría un carácter educativo. No solo eso, sino que se puede contribuir a la atención a la diversidad, pues es fácil comprobar los distintos grados de ejecución y aprendizaje que se consiguen (Zayas, 2011, pp. 13-14).

Con todo ello, no se puede olvidar la declaración de Anna Camps en la que se rechaza la evaluación por medio de una prueba objetiva, a favor de otros métodos como los trabajos por proyectos o la creación portafolios, empleados en las enseñanzas de idiomas. Dentro de estos trabajos por proyectos hay que mencionar la gran defensa que la profesora Camps (1996) ha hecho de los mismos, especialmente desde el punto de vista de lengua. Hay que destacar que, frente a la fuerza en la que hace ya unas décadas surgieron estos proyectos, que huyen de la enseñanza teórica de la lengua, en la actualidad han sufrido un giro hacia la marginalidad en las aulas hasta llegar a desaparecer. Anna Camps (1996) argumenta la posibilidad de controlar el aprendizaje, así como su enfoque en la creación de textos autónomos y propios por medio de estos proyectos. De igual forma, las interacciones entre lectura y escritura, la comparativa entre los textos creados y los textos modelo, junto con la evaluación de alumno de su propio trabajo son varios de los motivos por los que la investigadora se posiciona a favor de este método de trabajo. Ahora bien, el modelo de trabajo por proyectos quedaría integrado dentro del marco de secuencia didáctica. A pesar de que se pueda temer que la metodología de trabajos por proyectos pueda tener sus dificultades, sea algo marginal o anecdótico, creo necesario apuntar que es una posibilidad oficial que se recoge por Carmen Rodríguez Gonzalo (2011, pp. 49-51) como un apartado de “Programar en Lengua y Literatura”. Por lo tanto, se enmarca dentro de las posibilidades oficiales en la programación de la materia. Asimismo, esta misma investigadora asegura que este tipo de proyectos han resultado tremendamente eficaces dentro de la programación, al mismo

tiempo que un instrumento de investigación didáctica para el profesorado que da bastantes posibilidades dentro de la innovación educativa. En el caso de este taller de romancero, se trata de una muestra pequeña, tanto en el tiempo como en alumnos, por lo que los resultados obtenidos están supeditados a estas dos condiciones, como se señala en el apartado de “Discusión”.

Tras todas estas referencias teóricas, habría que hacer unos pequeños planteamientos en torno a la poesía y, en especial al romancero, género del que me ocupo en este trabajo. El estudio de la poesía, tal y como plantea Escudero Martínez (1994, pp. 73-80), se basa en diversos conceptos tradicionales provenientes incluso de la literatura griega con la separación entre épica, historia y poesía o, al menos, esos son los materiales que facilita la investigadora. Se tiene en cuenta su carácter lírico y su disposición en verso, motivo casi transparente para los alumnos a la hora de argumentar que un texto es un poema. Ahora bien, los conceptos clave que se recogen en el ámbito de la didáctica de la literatura para enseñar a los alumnos son diversas referencias a la versificación, es decir, al cómputo silábico y a la rima del poema, así como a las diferentes clasificaciones de las estrofas y su momento de mayor esplendor dentro de la historia de la literatura. Otro de los conceptos más trabajados dentro del ámbito de la poesía es la identificación y definición de las diferentes figuras retóricas que puede tener un poema; además de los conceptos de yo y tú lírico o, ya más específicamente, la unión entre poesía y música.

Sobre el género del romancero, únicamente habría que dar una serie de apuntes acerca de sus rasgos generales, pues aunque es la materia trabajada en el taller, este proyecto de TFM busca una defensa de la educación literaria y la secuencia didáctica. El romancero es un género poético fundamental para comprender la literatura española. Como ya señala Armistead (1996, pp. IX-XXI) y Alvar (1997, pp. 140-143) sus primeros testimonios se remontan hasta el siglo XV, a partir de donde comienza a subir en popularidad y seguidores. Sus características son bastante claras y se reconocen rápidamente, pues son poemas narrativos organizados en versos octosílabos, de los cuales riman los pares quedando sueltos los impares. Entre sus temas, destacan las materias históricas, heroicas o amorosas, que dejan paso a la narración de históricas truculentas donde la muerte, la venganza o las traiciones son los verdaderos protagonistas de estas composiciones (Di Stefano, 1979). Su fama es tal que pasa de ser un género popular, cantado por el pueblo, a ser una forma empleada por escritores cultos como Luis de Góngora o Lope de Vega, o a publicarse en diferentes cancioneros impresos. Asimismo, este género ha sobrevivido hasta bien entrado el siglo XX como una composición cantada en zonas rurales de toda índole y con testimonios que pueden

hallarse desde Castilla a América, pasando por los sefardíes que habitan en Turquía y Marruecos (Menéndez Pidal, 1968).

Por otro lado, una de las características propias del romancero es su capacidad narrativa, frente a la poesía lírica. Ello ha llevado a que se le vincule desde la crítica con los poemas de gesta y la épica clásica, unión que se mantiene incluso en los libros de texto consultados (Gómez Torrego, 2002, p. 83; Lázaro Carreter, 2006, pp. 170-171). No en vano, fue una de las grandes apuestas de las investigaciones de Ramón Menéndez Pidal (1992). Es decir, a la hora de estudiar la narrativa en verso en los manuales de los estudiantes, el romancero se sitúa como una evolución de los cantares de gesta medievales, y se estudia a continuación de la épica griega, francesa y castellana. Dado que estos géneros épicos parecen una literatura bastante lejana a los estudiantes de segundo de la ESO, considero que el romancero puede resultar bastante más fácil de comprender, además de conseguir trabajar ese aspecto narrativo del poema y explicar el concepto de poesía narrativa. Asimismo, el estudio del romancero permite a los estudiantes acercarse a un género que llega hasta el siglo XX y que inspiró a escritores como Lope de Vega en el Siglo de Oro o a Federico García Lorca ya en el siglo XX.

## 5. Objetivos

Una vez presentados los antecedentes bibliográficos y la fundamentación teórica del tema escogido, ahora se definirá de forma concisa el objetivo de este proyecto. Sin embargo, he decidido presentar los objetivos de etapa, área, basados en el currículo de la Comunidad de Madrid, por un lado, y los objetivos propios por otro lado. De esa forma se puede fundamentar de forma legal el trabajo y, en último caso, los objetivos propios permiten mostrar de manera clara y concreta la finalidad de este “taller de romancero”.

### Objetivos de etapa:

- b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando cualquier tipo de discriminación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.
- h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas, dada su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.
- n) Valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### Objetivos de área:

1. Comprender discursos orales y escritos en diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y de letra mínimamente personalizada, de forma coherente y adecuada en cada

situación comunicativa y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar su propia conducta.

4. Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación en las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos.
5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
7. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente, y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.
13. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
14. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
16. Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a su edad.

Objetivos propios del taller de romancero y del TFM:

1. Potenciar el aprendizaje comunicativo de la literatura.
2. Promover la enseñanza de la educación literaria.
3. Aprender y consolidar conocimientos sobre métrica y rima poética en las composiciones de romances.
4. Comprender los temas y motivos básicos del romancero.
5. Asentar en los alumnos el concepto de “poesía narrativa” de forma práctica; así como su comprensión, frente a la poesía lírica.
6. Familiarizarse con la lectura y recitación de composiciones en verso.
7. Potenciar la comprensión y expresión tanto oral como escrita del romancero.
8. Motivar la escritura creativa de composiciones poéticas, en concreto, de romances según las características estudiadas.
9. Comprobar la viabilidad de la enseñanza comunicativa en clase y la reacción de los estudiantes.
10. Comparar los resultados de los dos grupos estudiados con el fin de comprobar los índices de éxito o fracaso obtenidos.



## 6. Metodología

A lo largo de este apartado se muestran tres secciones directamente interrelacionadas entre sí. Por un lado, se pretende realizar una explicación, desde el punto de vista teórico, del tipo de investigación empleado para llevar a cabo este proyecto, así como la naturaleza de las muestras analizadas; por otro lado, en la segunda parte se pondrá en relación este primer acercamiento teórico con el trabajo realizado, de forma que se justifiquen tanto el tipo de investigación empleada como las muestras de análisis recogidas. Asimismo, se incluye una última sección en la que se explica el proyecto realizado en forma de secuencias didácticas.

### 6.1. Metodología de investigación

En primer lugar, hay que señalar que el tipo de investigación empleada en este proyecto se corresponde con la conocida como investigación acción, de la cual se tiene una buena panorámica en Latorre Beltrán (2004), que aquí se reseña. Dicho tipo de investigación se caracteriza porque el investigador se encuentra dentro del mismo marco de la investigación y es testigo directo del desarrollo de la misma, de manera que puede intervenir y realizar diversos cambios durante su desarrollo; por lo tanto se encuentra dentro de una investigación participante. Siguiendo a Latorre Beltrán (2004, p. 370), el investigador John Elliott piensa que la investigación acción se trata de un estudio sobre una situación social, pero con la finalidad de mejorar la calidad de la acción desde dentro; ello estaría relacionado con el investigador, pues este tendría la capacidad de intervenir dentro de la investigación y realizar modificaciones para permitir el mejor desarrollo del proyecto. Este mismo investigador (Elliott, 1997, pp. 23-24) aseguraba que la investigación acción diagnostica un problema, tras lo cual se produce una reflexión que termina por dar una decisión: la respuesta al problema planteado. Por otro lado, según Latorre Beltrán (2004, 370-371), para Stephen Kemmis y Robbin McTaggart (1988, pp. 9-10) la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva, pues se lleva a cabo por los participantes dentro de las situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas (en este caso, educativas), su comprensión sobre las mismas prácticas sociales y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. En el caso de las prácticas educativas, los participantes serían todos los miembros de la comunidad escolar. En este caso, Kemmis también hace alusión a la importancia de que el investigador sea participante, como ya se ha referido al comienzo, dentro del mismo proceso de la investigación; por lo tanto, el investigador no es un mero testigo ajeno que luego analiza los datos que le llegan, sino que él mismo los

recoge dentro del campo de actuación. Por ello, desde el punto de vista de la práctica educativa, se fusionan o se encuentran en estrecha unidad la figura del profesor y el investigador, pues ambos estarían inmersos en la acción educativa.

Según recoge Latorre Beltrán (2004, p. 371), entre los rasgos principales que destacan en el método de investigación acción (Kemmis y McTaggart, 1988, pp. 30-31), uno de los más llamativos es la calidad participativa del investigador, como se ha dicho previamente. Ello se debe a que la investigación se basa en una espiral introspectiva pero, a la vez, colaborativa, de manera que se consiguen crear comunidades autocríticas. Es decir, el proceso comienza con una idea general sobre algún proceso de mejora en la comunidad, tras ello el grupo decide trabajar conjuntamente para afrontar el cambio por medio de la acción. Por eso, la investigación va desde adentro hacia afuera, desde el lugar concreto donde se lleva a cabo la investigación hasta toda la comunidad científica, a quien le llegan los resultados finales. Asimismo, esta cualidad participativa implica que el investigador analice sus propios juicios, reacciones o impresiones que se dan a lo largo de todo el proceso de investigación. Por ello, la investigación acción requiere que el investigador lleve un diario personal en el que se registren sus reflexiones, además de marcar las características y los datos más llamativos de los diferentes ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, fases en las que se divide el proceso típico de una investigación acción.

Kemmis y McTaggart (1988, p. 10) aseguran que es necesario señalar que los objetivos de la investigación acción pretenden comprender e interpretar las prácticas sociales para cambiar dichas prácticas (para ello se emplea la acción) y mejorarlas: propósito final de la investigación. Uno de los rasgos principales de este método de investigación es su carácter cíclico: la investigación acción se suele definir como un “proyecto de acción” que, a su vez, se encuentra formado por una serie de “estrategias de acción”, unidas a las necesidades de los diferentes docentes, investigadores y equipos de investigación (Latorre Beltrán, 2004). Se trata de un proceso que se identifica, como ya se ha mencionado, por su carácter cíclico, que implica una oscilación (una espiral dialéctica, como se la conoce) entre la acción y la reflexión, de forma que ambos momentos quedan unidos y se complementan mutuamente. Se trata de un proceso flexible e interactivo que se encuentra ordenado en forma de una serie de fases o pasos del ciclo, de ahí que se cree este lenguaje entre la acción y la reflexión<sup>4</sup>. El proceso de investigación acción se divide en una serie de fases perfectamente organizadas y que el investigador puede aplicar a diferente tipo de investigaciones o proyectos (dentro de este tipo de investigaciones): planificación, acción, observación y reflexión.

---

<sup>4</sup> Ello también lo recogen Kemmis y McTaggart (1988, p. 25).

En primer lugar, la planificación es el proceso de investigación que se inicia con una idea general, con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Una vez que se consigue identificar el problema, este se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción para llevar a cabo la mejora. En segundo lugar se sitúa la acción, que se podría definir como meditada a la vez que controlada, dado que se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica, directamente en la acción. Además, se trata de un proceso que se desarrolla en un tiempo real, dado que técnicamente es la acción investigadora, el proceso en el que se está con los participantes, o sea, con los profesores y alumnos en el caso del proceso educativo. A continuación viene la observación que incurre sobre la acción; no en vano, hay que recordar que la acción se encuentra controlada y queda registrada por medio de la observación. Por esta razón, anteriormente se ha hablado de llevar un cuaderno de notas en el que apuntar los sucesos reseñables durante la acción. Todo ello se puede resumir en que se observa la acción que se lleva a cabo con un fin: la reflexión sobre lo que se ha podido descubrir para poder aplicarlo a la acción profesional. Es decir, en base a los resultados, se puede llevar a cabo la aplicación a la actividad docente. Ya por último, la reflexión es el momento de centrarse en qué hacer con los datos que se han recogido como fruto de la investigación realizada. Por lo tanto, se piensa en cómo se interpretaría la información o, al menos, imaginar los distintos modos de interpretar los datos obtenidos, o sea, la reflexión es el momento de extraer el significado de los datos tras todo el proceso de la investigación. Una vez realizados todos estos pasos se elabora el informe de la investigación para la comunidad científica.

A modo de cierre de esta explicación sobre la investigación acción, Stenhouse (1987: pp. 87-91) relaciona este método investigativo y la acción con el proceso educativo. Según el investigador, se produce un intento de definir el método de investigación acción, de forma que se combine tanto un acto de investigación como un acto propio y característico, en relación con el campo de la educación. Ello da como resultado que la investigación en la acción sea la averiguación cuya finalidad sea beneficiar a otros fuera de la comunidad científica, en el caso de la educación, a los propios estudiantes. Por todo ello, este tipo de investigación se caracteriza porque el profesor cuenta con el control del acto investigador, de manera que el investigador se encuentra fuertemente unido a los profesores para asegurarse que sus resultados tengan como beneficiarios a los alumnos; así, el proyecto no se quede en una mera formulación teórica. Igualmente, a la hora de realizar una investigación en la acción, se debe tener claro el objeto de estudio, que se realiza a través de la redacción de un currículo. Ello supone la materialización del hecho experimental.

Una vez completada esta explicación en torno al método de investigación acción, es necesario fijarse en los siguientes pasos una vez empleado el método, en concreto, en la interpretación de los datos extraídos del proceso de investigación. Según Goetz y LeCompte (1988, pp. 57-83), en un proceso de investigación es fundamental diferenciar entre el fin y la cuestión para poder comunicar correctamente su contenido y su significado. Con todo ello, hay que tener en cuenta que las experiencias personales influyen en las preguntas que se hacen los investigadores, es decir, la experiencia docente del investigador puede provocar el tema o el proyecto de investigación, pues con él pretende dar respuesta a algún conflicto surgido en las clases. En este caso, el tema del proyecto ha surgido de la experiencia directa en las aulas con los alumnos. Por todo ello, el investigador tiene en cuenta y expone diferentes variantes que influyen en su elección de los fines y de las cuestiones de su investigación. En la metodología de la investigación destacan dos paradigmas: cualitativo y cuantitativo. Por un lado, el paradigma cualitativo atrae a quienes asumen que la realidad es un ente en constante cambio, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos, no tanto de las cifras y los resultados. El paradigma cuantitativo defiende que el conocimiento consiste en la explicación y la predicción y que los fines de la investigación deben aportar unos resultados claros y concisos.

Para llevar a cabo esta investigación, me baso en el paradigma cualitativo según lo explica Noguero (1998, p. 71). Este método permite un acceso a la realidad de un modo similar al que realiza un profesional en su vida cotidiana, y permite la creación de instrumentos para su labor docente. Sin embargo, esta realidad se entiende como algo cambiante, por lo que esos mismos instrumentos tendrían que ser capaces de adaptarse a diversas situaciones variables, cambios que el investigador intenta averiguar según realiza la investigación. Todo ello le lleva a comprender e interactuar con la realidad que lo rodea y compartir diversos significados obtenidos durante el proceso. No obstante, este método también tiene sus limitaciones como el reconocimiento de la realidad observada; la reconstrucción del pasado con limitaciones de retrospectiva, pues puede dar lugar a errores; la sobrevaloración o idealización del caso; o la subjetividad del investigador. De cualquier forma, ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) se pueden combinar y volverse métodos complementarios del estudio.

Dado que este proyecto se basa en el método de investigación acción, y la naturaleza del análisis de los datos es de tipo cualitativo, todo ello implica que el investigador forme parte activa en el proceso de investigación, es decir, tenga una observación participante, que ya se ha mencionado antes. Según Anguera Argilaga (1997, pp. 128-139), la observación participante, opuesta a la participación externa, es aquella en la que el observador investigador mantiene un contacto directo con el grupo

objeto de su observación, en este caso los alumnos. Este método permite diversas ventajas, como integrarse completamente en el grupo y trabajar de forma cercana, además de obtener los datos de observación de primera mano. No obstante, la observación participante también puede tener grados, dado que bien puede ser algo más pasiva o externa, donde el observador interacciona lo menos posible con el grupo, o bien puede ser activa o interna, en la que el observador incrementaría su participación dentro del grupo, de tal forma que puede llegar a introducirse completamente dentro del grupo sobre el que se lleva a cabo el proyecto. Sin embargo, la observación participante también cuenta con una serie de desventajas, entre ellas se encuentran la pérdida de la perspectiva crítica, que tiene que tener todo científico y, en consecuencia, la pérdida de objetividad. Por todo ello, a la hora de llevar a cabo la investigación, es necesario siempre facilitar todos los datos y condiciones en los que se lleva a cabo la observación o la investigación, de manera que el siguiente investigador pueda reproducir las mismas condiciones en el caso de que quiera retomar el estudio o las tenga en cuenta a la hora de sacar alguna conclusión. Hay que tener en cuenta que, a pesar de los posibles inconvenientes que pueda tener, la observación participante en muchas ocasiones es la única posible en ciertas situaciones o momentos. No en vano, en el caso del docente investigador, la observación sería participante a la fuerza, pues el profesor está en contacto directo con los participantes en la investigación: los alumnos.

Anteriormente se ha dicho que el paradigma cualitativo tiene en cuenta los cambios que se producen en la realidad, es decir, se parte de que tiene como cualidad su capacidad de variación y cambia, de forma que los instrumentos diseñados para la práctica de la labor docente se tienen que ajustar a estos cambios. Dado que toda investigación educativa debería partir del currículo, y de él se ha partido para realizar este proyecto, tanto en objetivos como dentro del marco teórico, creo necesario introducir este elemento dentro de la metodología como una de las posibles variables a las que hay que ajustarse a la hora de llevar a cabo la investigación y la práctica educativa<sup>5</sup>. No en vano, el investigador Stenhouse (1987: pp. 94-110), ya citado anteriormente, presenta un pequeño estudio del concepto del currículo mucho más amplio, no solo una serie de normas puestas sobre un papel. El estudio del currículo se realiza desde una óptica práctica, a través de la cual se trata de explicar cómo se puede enfocar un buen currículo para la práctica educativa, de tal forma que no sea una serie de ideas abstractas para la educación de una masa de alumnos, sino que tenga una concreción; de esa manera, se establecería una conexión con la realidad en el aula. La figura del docente se considera

---

<sup>5</sup> Lógicamente, me refiero a un concepto general de currículo, no al caso español de forma concreta.

una pieza clave en la puesta en práctica del currículo, pues el profesor se convierte en un ente con una gran responsabilidad dentro de este campo. Igualmente, se trataría de una figura capaz de jugar con todos los elementos que aparecen en el currículo para ponerlos en práctica de cara a la clase.

## 6.2. Método de investigación acción en este proyecto

Por medio del desarrollo de una secuencia didáctica enfocada y preparada desde el punto de vista comunicativo, y que pretende una enseñanza de educación literaria en lugar de una enseñanza de la literatura desde el punto de vista tradicional, se busca comprobar la viabilidad del proyecto “taller de romancero”. Para ello es necesaria su puesta en marcha en el aula, es decir, su comprobación por medio de la acción educativa. Dado que se intenta demostrar no solo la viabilidad de este método educativo, sino los resultados que pueda dar sobre unos alumnos cuyas evaluaciones hasta el momento no han sido precisamente positivas, o sea, se lleva a cabo una experimentación dentro del ámbito del aula real de secundaria, este trabajo se inserta dentro de la metodología de investigación acción. La hipótesis se demostraría a la luz de una serie de resultados reales que se obtienen tras la puesta en práctica de la secuencia dentro del aula con los alumnos. Asimismo, puesto que este proyecto planea comparar dos grupo de estudiantes, cuya media respectiva es significativamente diferente, resulta indispensable su puesta en práctica; sin embargo, ya que estamos trabajando con alumnos reales, en unas circunstancias particulares y, por lo tanto, variables en cualquier momento, se emplean y estudian los resultados obtenidos desde el punto de vista cualitativo. De esa forma, esta investigación y sus instrumentos se han tenido que ajustar a unas circunstancias concretas, tal y como es previsible en la tarea docente debido a la volubilidad de los estudiantes y los diferentes grupos.

## 6.3. Diseño del proyecto. Taller de romancero<sup>6</sup>

Título: Taller de romancero

Etapas y Curso: Educación secundaria obligatoria, 2º ESO

Área y Materia: Lengua castellana y literatura

Destreza:

Principal: Comprensión de la poesía

Secundarias: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

---

<sup>6</sup> El desarrollo y la presentación de este taller de romancero ha sido inspirado por el “Taller de haikus” diseñado por Felipe Zayas (2009).

Tiempo de realización: 3-4 sesiones

Contenidos: El romancero, estudio de métrica, comprensión escrita y oral, habilidades y estrategias entre las que se encuentran identificar los temas de los romances y los personajes, capacidad de resumen de una narración en verso, clasificar los romances según los diferentes grupos, recitar y memorizar alguno de estos poemas, escribir romances aplicando ciertas pautas de creación a partir de las composiciones trabajadas en clase.

Competencias básicas: competencia de comunicación lingüística, competencia de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Materiales: Selección de romances efectuada por el profesor en papel, fotocopias con los ejercicios que componen la secuencia, ordenador y altavoces para la escucha de romances grabados en los ejercicios de comprensión oral. Los materiales han sido adaptados para la realidad del aula donde se llevó a cabo el proyecto, pues ninguna de ellas contaba con ordenador y proyector propio. Por ello es necesario que la selección de romances se entregue por medio de fotocopias, dado que es imposible su proyección en clase.

La selección de romances como los ejercicios tal y como se entregan a los alumnos se encuentran en el “Apéndice”. Aquí presento la secuencia desarrollada con la explicación de cada ejercicio, así como la significación y la aportación de cada uno. Hay que señalar igualmente que, de forma previa, se realizó un pretest a los alumnos, cuya finalidad era meramente informativa, para conocer sus conocimientos previos en torno al romancero. Los datos se presentan de forma concreta en el apartado “Resultados”, pues no forman parte como tal del taller, sino de la investigación.

#### Secuencia 1. ¿Qué es un romance?

A lo largo de esta primera secuencia se pide a los estudiantes que descubran las características de los romances por ellos mismos a través de tres puntos fundamentales: la métrica, los temas y el estilo. Frente a un libro de texto tradicional, donde estos tres elementos figuran de forma teórica en la explicación previa, en este caso los alumnos los aprenden a través de los textos.

##### 1. Versificación

El romance es un género poético que utiliza un verso característico del castellano: el octosílabo. Para que el alumno domine la medición de este tipo de verso, es necesario un repaso de las normas básicas y de los conocimientos esenciales de métrica. Por supuesto, es necesario que el alumno venga con unos conocimientos previos de métrica y rima, contenidos que se desarrollan en los primeros cursos de la ESO. Estos ejercicios

de versificación, así como los de temática, están inspirados en los primeros ejercicios de Felipe Zayas (2009).

Sin embargo, este ejercicio se inicia con una pequeña pista referente a las normas métricas de la poesía. En los versos que terminan en palabra aguda (versos agudos) hay que añadir una sílaba métrica más a la hora de establecer su medida silábica. En los versos terminados en palabra esdrújula (versos esdrújulos) se ha de contar una sílaba métrica menos. Las vocales contiguas pertenecientes a palabras distintas quedan reunidas en una sola sílaba métrica (sinalefa). Tras este somero repaso, del cual se les da un pequeño apunte en su secuencia de ejercicios, se pasa a desarrollar la primera parte de la actividad.

- a. Un romance es una composición con un número indeterminado de versos pero, ¿podrías decir cuántas sílabas tiene cada verso? Mide los versos del romance 1.

Tras este repaso de métrica, habría que mostrar el tipo de rima del romance. Este tipo de composición poética se caracteriza por rimar en asonante los versos pares, dejando sueltos los impares. Para que el alumno realice un aprendizaje significativo de esta cuestión se plantea el siguiente ejercicio, en el que alumno tiene que dar como negativas las opciones de “rima consonante” y “riman todos los versos”.

- b. A continuación hay que fijarse en la rima. Para ello, vuelve a fijarte en el romance 1 y rellena la siguiente tabla.

	Sí	No
Rima consonante		
Rima asonante		
Riman todos los versos		
Hay versos sueltos		
Rima un verso sí y otro no		

## 2. Temática

Por medio de esta nueva actividad el alumno profundiza y elige él mismo los temas que considere que se dan en los romances. Hay que recordar que, aunque la temática de este tipo de poemas es amplísima, sí hay una serie de contenidos bastante recurrentes en el romancero y que se recogen en las composiciones seleccionadas. Según recoge Gómez Torrego (2002, p. 83), la temática del romancero incluye el tema histórico, la temática amorosa y heroica, por lo que estos serían los rasgos que el alumno tendría que marcar como positivos. A través de una pequeña introducción, el estudiante aprende por él mismo las características, no se trata que las memorice tal cual, sino que reflexione a través de la lectura para seleccionar las más adecuadas. La decisión última la tiene él.



- a. Anota en la siguiente tabla las características que observes en los ejemplos de romances. Para ello tienes que fijarte en todos los textos.

Contenidos	Sí	No
Narran una realidad actual		
Tema histórico, se narran hechos del pasado		
Temática amorosa		
Tema heroico		
Centrados en la naturaleza		

Tras este ejercicio, el alumno habría enmarcado los romances dentro de una temática característica, al descartar temas por medio de la lectura y comprensión de los romances seleccionados.

### 3. Estilo

El estilo de un tipo de literatura, de la forma de escribir de algún autor o sobre alguna forma poética puede ser uno de los puntos más conflictivos para los estudiantes, pues en ocasiones memorizan las líneas referentes a ello que aparecen en los manuales; por otro lado, en ocasiones desconocen todos los elementos que pueden componer el estilo de un tipo de composición, en este caso, el romance. Por norma general, se dice que el romance es una poesía bastante sencilla de comprender, por lo que tiene ciertos rasgos de estilo y lenguaje característicos. Para facilitar la comprensión a los alumnos y que sean ellos capaces de entender los diferentes rasgos que describen el romancero, se han seleccionado una serie de características que, a mi juicio, suelen aparecer en los libros de texto y que, además, permiten definir con gran acierto este género poético. Para ello, se plantea el siguiente ejercicio, de nuevo basado en la comprensión lectora de los alumnos con los romances seleccionados.

En el libro de texto de Gómez Torrego (2002, p. 83), se plantea la idea de que el romancero es un género poético sencillo, pero también se aducen como características propias del estilo la sencillez de vocabulario, sus frases breves y su escasez de adjetivos, elementos presentes en la tabla y que el alumno tiene que dar como positivos. De igual modo, tiene que considerar negativos “Tiene grandes descripciones” y “Hay metáforas”, esta última, idea que se complementa con la sencillez de este género poético y sirve para que el alumno se dé cuenta de que el romancero es un género con pocas figuras retóricas.

- a. Observa ahora cómo están escritos estos poemas y rellena la siguiente tabla:

Estilo	Sí	No
Utiliza un vocabulario sencillo		
Tiene grandes descripciones		
Utiliza frases breves		
Hay metáforas		
Tiene pocos adjetivos		

Actividad final de la secuencia. ¿Qué se dice de un romance?

En esta actividad se busca que el alumno sistematice y pueda redactar de forma coherente las observaciones que ha realizado y que ha anotado en las tablas. Si a los ejercicios anteriores se les puede hacer una crítica, es que no permitían la expresión escrita de los alumnos, deficiencia que se intenta solucionar con esta última actividad. A partir de los cuadros anteriormente rellenos, el alumno cuenta con una guía para exponer de forma razonada, con coherencia y claridad las características propias que definen un romance; asimismo, la actividad permite el fomento de la expresión escrita como una de las destrezas fundamentales que la asignatura de lengua y literatura debe promover en su calidad de materia instrumental. Felipe Zayas (2011) ya señaló que la comprensión del texto se encamina y permite el desarrollo de las destrezas de escritura, de forma que ambos conocimientos deben darse de forma integrada.

El ejercicio se enunciaría mediante el siguiente enunciado: “Redacta un pequeño texto en el que se expongan las características de un romance”. Además, se otorga al estudiante una estrategia para comenzar su redacción “El romance es un género poético narrativo caracterizado por...” y una serie de números que se corresponden con los ejercicios de las tablas hechos para que relacione los datos recogidos en cada tabla con, al menos, una oración o un apartado a redactar.

- 1.
- 2.
- 3.

## Secuencia 2. Contenidos y temática

A lo largo de esta segunda secuencia, planteada estructuralmente de un modo paralelo a la anterior, se pretende que el alumno profundice en los conocimientos sobre los temas y los contenidos del romancero, es decir, está enfocado a los motivos y los hechos que suceden en los poemas como elementos caracterizadores del género. Para

ello, estas actividades se estructuran en torno a tres elementos que considero fundamentales para conocer el romancero: la capacidad narrativa de estos poemas, la identificación de los diferentes personajes de cada romance y la clasificación posterior dentro una serie de grupos romancísticos. Por medio de una serie de tablas que guían los contenidos, se permite la deducción de los diferentes temas a los estudiantes a partir de la lectura de los romances seleccionado.

El primer ejercicio se vuelca completamente en la comprensión del texto para seleccionar el resumen que corresponda a cada romance; posteriormente, a partir de los resúmenes modelo que se han dado, el alumno redactaría el suyo propio, de ese modo se pretende fomentar varias vías de trabajo. Por un lado, se promueve que el alumno descubra la capacidad narrativa de un poema como el romance, que comprenda que cada romance relata una historia; por otro lado, se fomenta la destreza de la expresión escrita y se da un modelo sobre el que el alumno pueda trabajar, tal y como defiende Anna Camps (1996). Asimismo, tanto la comprensión del texto como el desarrollo de la escritura quedarían intrínsecamente unidos. Por ello, se presenta la siguiente tabla para la primera parte del ejercicio, y el segundo enunciado para el desarrollo de un resumen autónomo por parte de los alumnos.

Resumen	Romance
Se relata el resentimiento del rey moro frente al Cid	
Se narra el engaño de un personaje traidor para conseguir a la esposa de su señor.	
Se cuenta el diálogo entre un moro y el rey y la fascinación que causa la ciudad de Granada	
Se relata la tristeza de un cautivo por la falta de libertad	

A continuación, con este ejercicio se pretende no ya reflexionar sobre el contenido, sino que el estudiante sea capaz de elaborar él mismo un resumen, con todo lo que ello supone, desde la comprensión lectora del texto, hasta la abstracción de ideas que permiten posteriormente rehacerlas por parte del alumno.

- a. Uno de los romances de la selección no tiene ningún resumen que le corresponde. Elabora a continuación tu propio resumen:

## 2. Estudio de los personajes.

A lo largo de este ejercicio es necesario profundizar en el contenido e identificar a los personajes que pueblan los diferentes romances; además, con este ejercicio el

alumno se prepara para encarar de forma completa la tercera actividad de esta segunda secuencia. Por medio de un método deductivo y tras haber comprendido las historias narradas en los romances (como se ha hecho en el ejercicio anterior), se pueden seleccionar los personajes que aparecen en cada romance. En general, varios de los personajes del romancero, como el Cid, son bastante recurrentes a lo largo de una serie de composiciones. No en vano, la individualización de los personajes se convierte en un paso previo, junto con el resumen, para detectar la temática final de cada una de estas composiciones, pues hay que tener en cuenta que no significa lo mismo que el romance esté protagonizado por un rey moro, por un héroe clásico de la tradición, o por un anónimo prisionero. Por otro lado, en romances como el de Abenámar, el diálogo está a la orden del día, por lo que para comprender el romance es fundamental identificar a los personajes. Por ello, los personajes que se tienen que localizar son el prisionero; Marquillos y Blancaflor; Abenámar y el rey don Juan; el rey don Fernando y el caudillo moro; y el Cid y el rey Búcar. De igual forma, el análisis es paralelo al efectuado a la hora de comentar un cuento o una narración cualquiera, donde siempre se suele pedir a los alumnos que identifiquen a los personajes que intervienen. De este modo, se sigue fomentando la comprensión lectora del romance y se permite que el estudiante extraiga por él mismo este componente primordial de la historia.

Identifica el personaje o personajes principales de cada romance y relacionalo con el ciclo al que pertenecen:

Romance	Personaje
Romance del prisionero	
Romance de Marquillos	
Romance de Abenámar	
Romance del cerco de Baza	
Romance del moro que perdió Valencia	

A continuación, se muestra el único contenido teórico que se explica a los alumnos de cara a una futura clasificación. De forma sucinta, para poder llegar al análisis final del tema del romancero, es necesario que los alumnos comprendan que, a partir de los diferentes argumentos y personajes que puedan tener los poemas, estas composiciones se pueden encuadrar en tres grandes grupos: históricos, épicos o legendarios, y líricos o novelescos. Se trata de una clasificación y definición extraída de Lázaro Carreter (2006, p. 171). En primer lugar, los romances históricos se basan en “hechos reales”; dentro de estos destacan los fronterizos, que narran sucesos ocurridos entre los moros y los cristianos en los territorios de fronteras durante la Reconquista. Los

ejemplos que se han incluido en la selección de poemas es el romance del cerco de Baza y el romance de Abenámbar. A continuación, los romances épicos o legendarios son aquellos que tratan sobre la figura de algún héroe y se basan en sucesos narrados en los cantares de gesta o leyendas, entre los que suelen aparecer héroes como el Cid o Fernán González. Para que los alumnos no los confundan con el grupo anterior, dados sus conocimientos aún limitados del romancero, se ha elegido el romance del moro que perdió Valencia, puesto que aparece el personaje del Cid y se puede identificar sin grandes problemas. Por último, se encuentran los romances líricos y novelescos que desarrollan un asunto inventado, además de presentar una fuerte carga lírica. Los romances escogidos de este ciclo serían el romance del prisionero y el romance de Marquillos. Con estas definiciones en la mano, el estudiante, por medio de los dos ejercicios anteriores, es decir, del resumen y los personajes, tiene que escoger en qué grupo encuadraría mejor cada romance, además de justificar su respuesta. La clasificación de los romances se hace con textos ya conocidos por los alumnos y con los que han trabajado previamente, de manera que el estudiante no se encuentra con un texto nuevo que tenga que clasificar sin haberlo trabajado y leído varias veces antes. De ese modo, las actividades anteriores han servido como medio para llegar hasta este punto del análisis.

Clasificación	Romance	Justificación
Romances históricos y fronterizos		
Romances épicos o legendarios		
Romances líricos o novelescos		

Actividad final de la secuencia, ¿qué sé sobre un romance?

En este punto, de un modo semejante a la actividad final de la secuencia 1, este ejercicio tiene como finalidad que el alumno realice un análisis temático o de contenido de uno de los romances de la selección. En lugar de pedirle de entrada todos estos datos, el estudiante tiene que elegir la composición que prefiera. Una vez escogido debe realizar por él mismo el resumen del contenido, en ningún caso copiarlo (no se olvide que para ello cuenta con un modelo del que se puede guiar en la actividad primera). A continuación, debe explicar los personajes que aparecen en el romance, ejercicio que ya ha hecho en la segunda actividad, para por último clasificarlo dentro de un ciclo de romances y justificar su elección dentro de dicho ciclo. Por ejemplo, en el caso de que se escogiera el romance de Marquillos, el alumno tiene que explicar que el poema narra la

venganza del traidor Marquillos hacia su señor, la seducción a Blanca Flor y su posterior muerte a manos de la mujer; a nivel de personajes es necesario que nombren tanto a Marquillos como a Blanca Flor. En el apartado de ciclo, lo tiene que adscribir al grupo de romances novelescos por su fuerte carga lírica y su dimensión de irrealidad frente a los romances históricos.

La finalidad perseguida por este ejercicio final de secuencia se torna doble: el primero busca un análisis de contenido de un romance, mientras que el segundo busca complementar los ejercicios anteriores de comprensión lectora con una actividad de expresión escrita. No se olvide que la fijación de conocimientos según la teoría de comunicativa bebe de un *feedback* entre la comprensión del elemento leído y su capacidad para expresar lo comprendido. Para ello, se vuelve a guiar a los estudiantes con la disposición de unos números que coinciden con los ejercicios a los que tienen que hacer referencia y que ordenan el texto escrito.

- 1.
- 2.
- 3.

### Secuencia 3. Oralidad y recitación

El romancero es un género poético oral que en los tiempos antiguos era cantado y recitado. En muchas ocasiones, los romances se transmitían de forma oral, de generación en generación. De esa forma, algunos conocedores y recitadores de romances nunca han visto uno de estos poemas escrito, sino únicamente lo han escuchado, como los recogidos y conservados en la Fundación Menéndez Pidal. Por todo ello, creo que es necesario que el taller de romancero se encuentre completado con esta secuencia de ejercicios, destinada exclusivamente al desarrollo de las destrezas orales, tanto de la comprensión como de la expresión. De esta manera, se consiguen potenciar las cuatro destrezas básicas presentes en la educación. Para el desarrollo de esta serie de actividades resulta necesario que se emplee algún tipo de dispositivo electrónico, al menos en el primero de los ejercicios como se desarrolla más adelante, con el fin de poder escuchar algún romance recitado o cantado. Aunque estas actividades de corte oral pueden parecer más lúdicas, su realización resulta indispensable para el desarrollo de las destrezas, no en vano, la comprensión oral fomenta la concentración del estudiante, al menos durante los minutos que dure el ejercicio; por otro lado, la lengua oral se convierte en un instrumento de primer orden que todo alumno debería dominar cuando acabe la etapa obligatoria, tal y como recoge el currículo oficial en los objetivos de la ESO.

Este primer ejercicio de la secuencia queda enfocado al desarrollo de la destreza de la comprensión oral; en él, el alumno tiene que escuchar un romance cantado o recitado, elegido previamente por el profesor, para contestar a continuación a una serie de preguntas relativas al contenido del poema. Queda en la mano del profesor el tipo de romance que se seleccione, aunque sería recomendable que fuera diferente a los ya trabajados en clase, de forma que se ampliaría de tal modo el número de textos estudiados. Igualmente, según el nivel académico, los intereses que la clase tenga o su capacidad para permanecer en silencio durante unos minutos, se puede escoger la composición, pues son factores que pueden influir en la extensión o el tipo de romance seleccionado. Aun así, no sería recomendable escoger una composición excesivamente largo para que los alumnos no pierdan el interés durante la escucha del poema. Por otro lado, el poema se puede tomar de las versiones cantadas por Joaquín Díaz (1972; 1999) que se encuentran en la web, recomendables por el buen tratamiento que ha hecho dicho autor del romancero, así como por la calidad de las grabaciones subidas. De cualquier forma, es importante recordar que el romance lo ha tenido que escuchar previamente el profesor, antes de llevarlo a clase.

1. Escucha el siguiente romance grabado y contesta las siguientes preguntas relativas al contenido. Puedes escucharlo hasta un máximo de dos veces.
  - a. ¿Cuál es la rima empleada en el romance?
  - b. Resume la historia que sucede en el romance
  - c. ¿Qué personajes aparecen en el romance?
  - d. Determina a qué clasificación de romances pertenecería el poema escuchado.

Como se puede comprobar, se han escogido apenas cuatro preguntas referentes al contenido del romance porque tampoco se pretende que el alumno capte absolutamente todos los detalles de la composición poética, sino que con apenas un par de escuchas sea capaz de seleccionar la información pedida. No en vano, estos mismos ejercicios se pueden aplicar a un texto no literario con el fin de realizar preguntas de escucha comprensiva. Lógicamente, aquí no se puede dar una respuesta única en cada una de las preguntas, pues varían según el romance escogido por el profesor.

A continuación, el segundo ejercicio se encuentra enfocado al desarrollo de la expresión oral por medio de la recitación de un romance de la selección entregada a los alumnos. Aunque se pueda achacar que este ejercicio no promueve el pensamiento crítico por su naturaleza memorística, hay que recordar que la memorización es otro tipo de inteligencia y un ejercicio necesario para realizar actividades como el teatro. Aparte, las características que aquí se buscan es que el alumno mantenga un tono y un ritmo adecuado en la recitación; de igual modo, es fundamental hacer ver al estudiante la importancia de mantener un discurso fluido y de mirar al frente a la hora de hablar en

público. Esta serie de recomendaciones no tienen que caer en saco roto, sino que se pueden recuperar en futuros ejercicios de expresión oral en los que el alumno tenga que crear él su propio discurso. Por lo tanto, este tipo de actividades de recitación pueden enclavarse dentro de una primera fase del desarrollo de la expresión oral. Aunque siempre resulta complicado evaluar una actividad oral, en este ejercicio se tiene en cuenta como criterios de evaluación la fluidez del texto recitado, el tono y el ritmo mantenido, así como su cercanía al texto escrito.

2. Elige un romance que te haya gustado de la selección hecha, apréndelo y recítalo delante de toda la clase. Recuerda mantener el tono y el ritmo adecuado.

El hecho de que el romance tenga que ser de la selección viene motivado simplemente porque no haya que incrementar la nómina de poemas, pero si algún alumno tiene preferencia por aprenderse algún otro romance, siempre que se mantenga el tipo de composición poética, no causaría un gran problema.

Ya por último, hay que fijarse en el último ejercicio de esta tercera secuencia, donde se conciertan tanto la expresión como la comprensión oral, de forma que se puede realizar de forma combinada con la actividad anterior. De la misma forma que los estudiantes habían tenido que recoger una serie de información del romance escuchado en el primer ejercicio, ahora tienen que realizar una actividad similar pero en directo en clase, por medio del romance recitado por un compañero. De esa manera, mientras cada alumno desarrolla la expresión oral por medio de la recitación, el resto de compañeros pueden realizar este ejercicio, que consiste en rellenar una tabla cuyas respuestas varían de un romance a otro.

Igual que se ha dicho en el ejercicio anterior, el alumno puede recitar un romance que no esté en la selección si tiene interés en ello. Sin embargo, aunque el romance recitado ya se haya trabajado en clase, los alumnos pueden por este medio ver si sus respuestas coinciden con las anteriormente dadas en las otras secuencias, comprobar si han comprendido igual de bien el romance recitado o leído, o si les ha supuesto un mayor esfuerzo estos ejercicios de escucha que las actividades de comprensión y expresión escrita.

3. Escuchemos a los compañeros. Elige el romance recitado por un compañero y, mientras lo recita, rellena la siguiente tabla:

Nombre del romance	
Resume el contenido del romance	



Determina su temática (histórica, épica...)	
Explica si hay o no diálogo en el romance y, en caso de haberlo, entre qué personajes ocurre	

#### Actividad final de romancero

Una vez realizadas las tres secuencias de actividades, hay que posar la vista sobre el ejercicio que pone el broche al taller de romancero. En esta actividad se proyecta la escritura de un romance por parte del alumno, como un modo de creación literaria en el que se juegue con los textos trabajados en clase a lo largo de las secuencias. Quiero reseñar una nota fundamental tanto para la realización como la evaluación de este ejercicio: en ningún momento se tiene que tener en cuenta la brillantez o el virtuosismo poético de los romances, puesto que ello iría en detrimento de los alumnos menos creativos de la clase. Esta actividad proyecta crear un romance a partir de las características estudiadas a lo largo de la secuencia, tanto de contenido como de forma. Para ello, el ejercicio se enuncia tal y como se muestra a continuación, junto con una serie de indicaciones que se dan al estudiante.

Escribe un romance que cumpla las siguientes características (mínimo doce versos):

1. Tienes que narrar o contar una historia. Recuerda que puede incluir un diálogo.
2. Mantén una métrica y rima adecuada, es decir, asonante en los versos pares dejando sueltos los impares.  
Procura utilizar octosílabo pero, si no es posible, intenta al menos usar versos de arte menor (ocho sílabas o menos).
3. Utiliza temas propios del romancero, así como personajes que se hayan estudiado en las secuencias. Si es posible, intenta incluirlo dentro de un ciclo estudiado.

Estas recomendaciones sirven a modo de guía para realizar el romance y recordar las características fundamentales que se han trabajado a la hora de estudiar este tipo de composiciones poéticas. Para que el romance esté correcto tiene que narrar o contar una historia, dado que es un tipo de poesía narrativa. La forma métrica del romance tiene que mantener una rima asonante en los versos pares, dejando sueltos los impares; no obstante, dada la dificultad de crear todo los versos octosílabos, se pueden admitir algunos versos heptasílabos o que rondan al menos las ocho sílabas, pero, lógicamente, no se admiten versos endecasílabos o alejandrinos, pues se alejan demasiado de la forma del romance. De igual modo, a nivel de contenido hay que procurar incluir personajes prototípicos del romancero, encuadrados en un tiempo pasado, histórico y que, a ser posible, puedan reproducir las condiciones de uno de los ciclos estudiados

(épico, histórico o lírico). Si el alumno mantiene las características propias del romancero en su composición, se puede comprobar que habría adquirido los conocimientos adecuados acerca de este tipo de composiciones, de forma que el aprendizaje juega con un movimiento de comprensión del texto, identificación de características y creación de un texto con características similares. Por lo tanto, este ejercicio se trabaja de un modo similar a como ocurre en el estudio de los textos no literarios como los expositivos o argumentativos, cuya meta consiste en la creación por parte de los alumnos de un texto adscrito a esta tipología textual (Anna Camps, 1996).

#### Evaluación y calificación

Antes que nada, hay que tener en cuenta cuál sería la evaluación ideal de este taller y cuál ha sido la real por motivos de puesta en práctica. Por un lado hay que tener en cuenta que, dado que hasta ahora se ha seguido un enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura y se ha utilizado un concepto de taller y de secuencia didáctica que reforma la vieja idea de unidad didáctica, se da un gran valor a las actividades en cualquiera de los casos. Si se siguiera la idea de portafolios que defiende Anna Camps (1996), en el que se recopilan las actividades realizadas, la nota se podría componer a partir de las tres secuencias de actividades y el ejercicio final del taller. Hay que recordar que con esa actividad no se evalúa la capacidad imaginativa del alumno o su virtuosismo poético, sino que el romance contenga los tópicos característicos del género, es decir, se evalúan los contenidos estudiados en clase, no la perfección del romances en sí. Por ello, la nota se establecería de forma ponderada al otorgar un 30% del valor a cada una de las secuencias, lo que forma el 90% de la calificación; y un valor de un 10% a la actividad final, lo que conformaría el 100% de la nota global.

Esta situación anterior se podría mentar como la evaluación ideal si se hubiera podido aplicar de forma óptima todo el taller, caso que no ha sido posible aquí, pues únicamente se han podido llevar a cabo en clase las dos primeras secuencias de actividades, sobre las que sí ofreceremos resultados en el apartado correspondiente, pero no se han podido poner en práctica ni la tercera secuencia ni la actividad final del taller. Por ello, la evaluación y la calificación de los estudiantes se ha llevado a cabo por un medio diferente. Dado que se da prioridad a la evolución del estudiante y se apuesta por el modelo de portafolios que favorece la evolución del alumno, las actividades se calificarán de forma ponderada, puesto que los ejercicios tendrán un valor del 60% (un 30% cada una de las secuencias). En concreto, se evalúa la actividad final de la secuencia según se hayan recogido de forma correcta la información requerida por el ejercicio. Del mismo modo, se baja medio punto del total en el caso de que haya una acumulación reiterada de faltas de ortografía que no sean tildes.

Por otro lado, junto con este modelo de portafolios se llevará a cabo una pequeña prueba objetiva de menor valor, un sencillo posttest donde se evaluarán los contenidos explicados en clase y donde se espera que los alumnos sean capaces de definir correctamente qué es un romance, clasificarlo adecuadamente y extraer la historia que se narra en el poema, entre otras cuestiones trabajadas en clase. Aunque puede parecer un tanto contradictorio incluir una prueba objetiva cuando se defiende un modelo de portafolios, hay que argumentar que los ejercicios tienen un peso importante en la calificación, además de que las preguntas del posttest son cercanas a las tablas trabajadas en las secuencias. En resumen, con el test final se busca comprobar si hay un baile de resultados muy amplio entre los dos grupos comparados, así como entre sus resultados en las secuencias y en el test; asimismo, permite ofrecer datos concretos sobre algún ítem que se pueda comparar después en “Resultados”.

## 7. Resultados

A lo largo de este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de este proyecto, es decir, tras la comprobación de las secuencias didácticas por medio de la acción educativa. Antes que nada, hay que recordar que este proyecto se ha aplicado a dos grupos diferentes de estudiantes y pretende comparar los resultados obtenidos por ambos conjuntos para ver su evolución, especialmente sobre el grupo que conseguía unos resultados más modestos dentro del área de Lengua castellana y Literatura. Asimismo, es necesario recordar que no se ha podido aplicar en su totalidad todo proyecto, únicamente las dos primeras secuencias; por lo tanto, los resultados finales, tal y como se discutirá más adelante en el siguiente apartado, se deben analizar a partir de esta circunstancia. De cualquier forma, aquí se ofrecen cinco resultados diferenciados. En primer lugar, los datos obtenidos de un pretest que se realizó a los estudiantes antes de impartir las clases en torno al romancero y, por lo tanto, antes de que los alumnos realizaran las secuencias. Posteriormente, los resultados que aportaron las dos secuencias llevadas a cabo por separado, es decir, primero los resultados de las primeras actividades, y después las notas conseguidas de la segunda secuencia. A continuación, se presentan los datos aportados por un pequeño posttest, especialmente enfocado a comparar con los resultados de la prueba objetiva realizada al comienzo. Finalmente, se dan los resultados finales del taller. En los cinco casos se ofrecen los datos comparados de los dos conjuntos de estudiantes, no resultados generales, puesto que el objetivo es conocer la evolución del grupo Y frente al grupo X por la diferencia de resultados obtenidos hasta ahora en la asignatura.

### 7.1. Resultados del pretest

En primer lugar, antes de mostrar los resultados conseguidos en la investigación, creo necesario realizar una primera toma de contacto, ajena al taller de romancero presentado (por ello no figura en la descripción del proyecto), y que persigue averiguar los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el género del romancero, así como comprobar si había una diferencia consustancial entre los dos grupos. Para ello se realizó una pequeña prueba objetiva a los estudiantes cuya finalidad era meramente informativa y orientativa, de la cual se adjunta un modelo en el apartado de “Anexos”. Los resultados obtenidos resultan ser a los menos bastante llamativos pues, si bien un 81% del grupo X declara que le gusta trabajar o leer poesía, esta cifra desciende hasta el 55% en el caso del grupo Y. De nuevo, el primero de los grupos vuelve a aventajar al grupo Y sobre sus conocimientos de poesía narrativa, dado que un 40% pudo dar una definición

más o menos acertada frente al 30% del grupo Y, cuyas respuestas correctas eran, además, cualitativamente más pobres.

Ya dentro de los temas propios del romancero, el grupo X mantiene su ventaja sobre el grupo Y, pues estos primeros sí fueron capaces de detectar que el romance es un tipo de poesía, en concreto, un 11% de los estudiantes, frente a los resultados nulos del grupo Y. No obstante, en el momento en el que se recordó el que el romance podía ser también un tipo de composición poética, la cifra se elevó considerablemente hasta alcanzar un 55% de respuestas positivas en el caso del grupo X, frente al 40% del grupo Y. Ya por último, el grupo X volvió a mostrar su superioridad en la materia cuando se preguntó a los estudiantes si recordaban el nombre de algún romance, información que pudo aportar el 33% de los encuestados en el grupo X frente a los resultados nulos del grupo Y. Hay que señalar que todos los estudiantes recordaban el mismo romance: “El conde Olinos”.

## 7.2. Resultados de la secuencia 1

Esta primera secuencia, que contenía las primeras actividades en torno a la caracterización y definición del romancero, ha sido la secuencia que mayor éxito ha tenido. Sin entrar en virtuosismos y basándonos en el ejercicio de final de secuencia que tenían que redactar los alumnos, el éxito en el grupo X ha sido bastante alto, sobre un 82%. Lógicamente, las respuestas no eran absolutamente perfectas, sino que varias tenían algún pequeño error, incluyendo errores de tipo ortográfico como la acentuación de palabras. Sin embargo, el resultado general del ejercicio era correcto y, al menos, dos de las tres partes a rellenar (recuérdese el modelo explicado de la secuencia) estaban correctas.

Por otro lado, el grupo Y ha tenido un éxito bastante alto, aunque sin llegar a alcanzar al otro grupo. Su éxito en esta primera secuencia ronda el 77%, proporción bastante alta *a priori*. Sin embargo, en este punto hay que destacar que sus respuestas contenían bastante más errores que el grupo X; no en vano, había bastantes alumnos que han obtenido un resultado positivo con dificultades. Por supuesto, entre sus errores se encontraban faltas de ortografía y el hecho de reducir su redacción a la mínima expresión, por lo que se han encontrado ejercicios que, a pesar de que la respuesta no era incorrecta, sí se echaba en falta que fueran algo más amplias o estuvieran más desarrolladas. Sin que se haya querido hacer una distinción fuerte en la comparación entre ambos grupos, hay que destacar que varios de los alumnos del grupo Y realizan la asignatura de Lengua castellana y Literatura con una adaptación curricular no significativa, lo que me ha llevado a no ser excesivamente estricta y desechar de plano

respuestas porque tuvieran algún error, si, en cambio, contenían aspectos evaluados en positivo. De igual forma, es bastante mayor el porcentaje de secuencias que, aunque se han evaluado de forma positiva, contenían un apartado erróneo. El grupo X registraba un escaso 5%, frente al grupo Y cuya cifra se elevaba hasta alcanzar el 46%, un porcentaje bastante elevado. No en vano, son inversamente proporcionales a estas cifras el porcentaje de alumnos que resolvieron sus ejercicios perfectamente, sin que haya sido necesario corregirles o tacharles ningún detalle, y que se podrían calificar de “notable o sobresaliente”; en concreto, el grupo X obtiene un porcentaje del 42%. Sin embargo, el grupo Y desciende ostensiblemente hasta el 23%. Esta última cifra no se olvide que se maneja únicamente sobre el porcentaje de alumnos que habría aprobado el ejercicio, no sobre todos los que lo han realizado.

### 7.3. Resultados de la secuencia 2

En este subapartado, se pretenden comparar, de un modo similar al anterior, los resultados obtenidos por los dos grupos en la secuencia 2 de actividades. Por un lado, el éxito del grupo X ha descendido ligeramente hasta llegar al 75% de resultados positivos, a lo que hay que sumar que, dentro de esas calificaciones positivas, ha crecido el número de respuestas que han conseguido esta nota de forma justa, es decir, aquellas que únicamente tenían positivo en dos de los tres apartados de los que constaba el ejercicio final de la secuencia, lo que en general muestra un descenso del nivel; en concreto, se trata de un 31% de las secuencias evaluadas positivamente. Los motivos o razones se explican en el apartado de “Discusión”. No obstante, por otro lado, es necesario evaluar el tanto por ciento de estudiantes aprobados que resolvieron el ejercicio sin dificultad o que, al menos, en la corrección no se detectó ningún error, en total se trata de un 43%, un tanto por ciento igual que aquellos estudiantes que tuvieron incorrecto algún apartado.

Por otro lado, el grupo Y también ha descendido en esta secuencia 2, aunque sigue obteniendo unos resultados positivos del conjunto, con un 63%; por lo tanto el descenso general en estos ejercicios ha sido notable en ambos grupo. Asimismo, de igual forma que en el grupo anterior muchos de los estudiantes que fueron evaluados positivamente únicamente resolvieron bien dos de las tres partes del ejercicio, aquí ocurre igual: se trata de un 33%. Sin embargo, como ya se ha dicho en el apartado anterior, el grupo Y tendría un proceder un tanto especial, dado que tiene estudiantes con una pequeña adaptación curricular no significativa. Sin embargo, hay que destacar que todos los alumnos que han obtenido una evaluación positiva tanto en esta secuencia como en la anterior, ha sido porque, a mi juicio, sus respuestas permitían comprobar que habían adquirido al menos los conocimientos mínimos, aunque no estuvieran redactadas

perfectamente ni fueran lo más completas que cabría desear en condiciones óptimas. De igual forma, un 44% de los estudiantes que resolvieron positivamente esta secuencia, la consiguió realizar correctamente; simplemente se echaba de menos algo más de redacción pues las respuestas se expresaban de forma bastante escueta. A pesar de que se trata de una cifra superior al grupo X, no hay que dejar que llame a error, pues las respuestas del grupo Y, aunque eran correctas, si se comparasen directamente con el grupo X serían bastante más breves, con una falta clara de redacción en términos generales. Además, hay que recordar que ha aprobado la secuencia un número inferior de alumnos que en el grupo X.

#### 7.4. Resultados del postest

Tras el análisis de las dos secuencias didácticas realizadas, llega el momento de mostrar los resultados adquiridos por los alumnos en el postest. En primer lugar, un 80% del grupo X consiguió obtener un resultado positivo en la prueba, una cifra bastante elevada si se posa la vista sobre los resultados obtenidos en el postest por parte del grupo Y, pues únicamente aprobaron un 33% de los alumnos de dicho grupo, cuyos motivos se analizan en el apartado siguiente, una cifra considerablemente baja. De igual forma que estas cifras son visiblemente diferentes, también varía el tipo de resultados obtenidos por los estudiantes que habían aprobado. De esa manera, un 48% de los alumnos que aprobaron del grupo X lo hicieron con notas iguales o superiores a notable; es más, cuatro estudiantes de este grupo consiguieron la nota máxima del postest.

Sin embargo, el grupo Y, como ya se ha visto, obtuvo unos resultados bastante modestos pues, dentro de los alumnos que aprobaron, solo hubo un estudiante que consiguió unos resultados de notable, el resto de los que realizaron una prueba apta simplemente consiguieron calificaciones de aprobado. Además, dentro de los suspensos, el 63% de ellos fue con notas bastante bajas, que se podrían considerar (si la nota fuera sobre diez) inferior a tres, lo que muestra unos resultados bastante modestos dentro del grupo, especialmente si se compara con el grupo X.

Aparte de ello, de forma comparada con el pretest que se hizo antes de comenzar el taller, se pueden extraer resultados interesantes, pues un 80% del grupo X consiguió definir de forma adecuada el concepto de poesía narrativa, mientras que un 100% pudo citar al menos el nombre de algún romance; es más, más de la mitad de la clase podía dar el nombre de dos o tres romances, lo que muestra que sabían contestar la pregunta con gran soltura. No obstante, los resultados del grupo Y también son relativamente positivos en estos dos aspectos, pues un 78% pudo definir igualmente de forma correcta el concepto “poesía narrativa”; sin embargo, únicamente el 55% de los alumnos

recordaban el nombre de algún romance. Ello muestra que estos alumnos han adquirido un conocimiento nuevo, especialmente si se compara con el porcentaje obtenido en el pretest, pues se han conseguido elevar las cifras que medirían este tipo de conocimientos.

### 7.5. Resultados finales

Una vez analizados los resultados de forma independiente entre las secuencias por un lado, y el posttest por otro, es el momento de sacar a la luz las notas finales obtenidas por los alumnos y ver si habrían aprobado o no el taller de romancero. Hay que recordar que, según la ponderación de las calificaciones que se habían logrado, las dos secuencias tenían un valor del 60% frente a 40% del posttest, lo que conformaba el valor completo de la calificación. Por ello, en base a estos porcentajes, los resultados son los que siguen. En primer lugar, hay que reseñar que el grupo X ha tenido un porcentaje de éxito del 76%, una cifra bastante positiva, especialmente si se compara con el grupo Y, donde ha conseguido aprobar el 66% de los estudiantes, una cifra inferior pero que, si se tiene en cuenta los bajos resultados del posttest, resulta bastante aceptable. Por otro lado, dentro del índice de aprobados, ya no solo el grupo X consiguió que el 73% de los estudiantes obtuvieran resultados de notable o superiores, sino que hubo tres alumnos que consiguieron la máxima nota dentro del taller de romancero.

Sin embargo, el grupo Y mostró unos resultados mucho más modestos dentro del índice de aprobados, pues solo un 36% de los alumnos obtuvieron resultados de notable y ningún estudiante consiguió llegar al sobresaliente. Además, de los alumnos que han suspendido dentro de este grupo, un 42% lo han hecho con notas inferiores a tres, es decir, un resultado bastante alejado del aprobado. De cualquier forma, en el apartado siguiente se discuten todos estos resultados y se estudian los motivos por los que se han podido obtener. Además, en el “Anexo” se muestran varias tablas donde se visualizan algunos de los resultados de forma comparada, así como varios ejercicios hechos por los alumnos.



## 8. Discusión

Ya casi para terminar, únicamente quedaría desarrollar este último apartado donde se discuten los resultados obtenidos en relación con la bibliografía existente en torno al tema estudiado. Asimismo, también es necesario resaltar tres aspectos relacionados con estos resultados: la manera en que esta investigación puede contribuir a la labor docente, los aspectos que han podido limitar la realización del trabajo y que pueden ayudar a comprender mejor los resultados, así como ayudar a los investigadores futuros que quieran retomar esta investigación, y las futuras líneas de investigación en torno a este tema.

### 8.1. Discusión de resultados

Ante los resultados obtenidos tras llevar a cabo el proyecto, se puede apreciar que el grupo X sigue por delante del grupo Y, situación que se podía prever simplemente por las características que se han dado sobre esta clase, pues ya de entrada conseguía mejores resultados. Ahora bien, creo que es interesante comparar las calificaciones obtenidas aquí con los resultados que consiguieron estos alumnos en la segunda evaluación en la asignatura de Lengua castellana y Literatura<sup>7</sup>. En concreto, el grupo X tuvo únicamente un 14% de suspensos; además, dentro de los alumnos que aprobaron dicha materia, el 45% lo consiguieron con notas de notables y sobresalientes. Si se compara con los resultados obtenidos con el taller de romancero, se ve que el porcentaje de éxito ha descendido, pues aprobaron únicamente el 76% de los alumnos; no obstante, sí se ha incrementado el número de alumnos que obtuvieron calificaciones superiores, semejantes a notable y sobresaliente, pues fueron el 73% de los alumnos aprobados. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la cifra del 86% de aprobados que se tenía de la segunda evaluación se acerca bastante a la cifra de 80% de aprobados que se detectó con el postest final. Es posible que ello se deba a que es una clase que se prepara y responde bastante bien ante las pruebas objetivas, más tradicionales, de ahí que sus resultados en el postest sean superiores a los que han conseguido obtener en las secuencias de ejercicios. De igual modo, los estudiantes que tienen la capacidad de prepararse correctamente las pruebas objetivas pueden tener mayor éxito en estas que en el trabajo realizado diariamente en clase. De ahí que descienda en índice de éxito total en un sistema que valora el trabajo de las actividades diarias más que la prueba objetiva final.

---

<sup>7</sup> Los datos han sido proporcionados por mi mentora de prácticas, quien me autorizó para mostrar en el trabajo los resultados de la segunda evaluación.

Por otro lado, se encuentra el grupo Y, cuyo índice de aprobados en este proyecto es menor, pues solo alcanza al 66% de los estudiantes. Sin embargo, si se comparan estos resultados con los que consiguieron estos alumnos en la segunda evaluación en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, se ve que el índice de éxito se ha incrementado sensiblemente, pues suspendieron el 40% de los alumnos en dicha evaluación. Asimismo, solo un 23% de los estudiantes aprobados obtuvieron una calificación de notable y ninguno consiguió sobresaliente. En el caso del taller, aunque ningún alumno logró una calificación de sobresaliente, un 36% consiguió notas equivalentes al notable, por lo que el índice de éxito sí se habría elevado en este grupo. Por otra parte, hay que llamar la atención sobre los resultados del posttest de esta clase, pues únicamente aprobaron un 36% de los estudiantes dicha prueba, nota cercana a la cantidad de alumnos suspensos que había en la segunda evaluación. Igualmente, si se examinan los resultados de las secuencias de ejercicios, se puede ver que los resultados positivos son significativamente más altos que los obtenidos por la prueba objetiva en el caso del grupo Y y más bajos en relación con el grupo X. Ello podría mostrar que el grupo Y ha reaccionado mejor de forma puntual ante el taller de romancero que el grupo X, aunque estos últimos tengan un índice de aprobados superior; sin embargo, a nivel cualitativo las calificaciones del grupo X son mucho mejores (no se olvide que hay tres estudiantes con máxima nota) o han reaccionado bien ante la prueba objetiva. Aun así, el grupo Y ha incrementado su índice de éxito en relación con las notas medias que había tenido este último trimestre, dado que un 6% más de los alumnos han conseguido resultados positivos, frente al descenso cercano al 10% que ha sufrido el grupo X.

Por otro lado, resultaba bastante predecible el hecho de que el grupo X fuera a sacar una mejor calificación que el grupo Y, pues ya desde el pretest inicial se pudo ver que el grupo X partía con una serie de conocimientos de los que el grupo Y carecía; además, contaba con un mayor nivel académico y un interés general por la poesía y por el estudio en general. De igual modo, la calidad de sus respuestas era mejor ya desde el pretest inicial pues se aprecia una mejor expresión escrita, una tendencia a escribir mensajes más largos, mientras que el grupo Y se expresó desde el pretest y a lo largo de todas las secuencias con un número de palabras bastante limitado. No se olvide que este proyecto se ha basado en el uso de datos cualitativos, no meramente cuantitativos, de ahí que se tengan en cuenta las situaciones ambientales y las circunstancias de los alumnos a la hora de realizar el proyecto puesto que, al trabajar con adolescentes en unas condiciones determinadas, ello puede interferir en los resultados obtenidos. El propio ambiente de los grupos pudo influir en todos estos datos, pues el aula del grupo X estaba repleta de trabajos suyos hechos en clase, calendarios donde se recordaban las fechas de entrega, entre otros elementos, mientras que el ambiente del trabajo del grupo

Y era bastante más limitado, con las paredes del aula prácticamente desnudas y las mesas habitualmente descolocadas, lo que no produciría una tendencia al estudio. Por otro lado, aunque hay investigadores (Rodríguez Gonzalo, 2011) que defiende los buenos resultados que da estos trabajos con secuencias didácticas y con proyectos de portafolios, en este caso en concreto la situación puede no quedar del todo clara, tal vez por el poco tiempo que se ha dado para su implantación. De cualquier forma, parece que el grupo Y ha conseguido elevar ligeramente su índice de resultados positivos, aunque estas cifras no se pueden considerar sinónimo de éxito, ni mucho menos. Sin embargo, estoy de acuerdo con Anna Camps (1996) cuando asegura la peligrosidad de que este tipo de secuencias de actividades o talleres caigan en la marginalidad si no se potencia su uso en clase lo suficiente pues, tal vez si se apostara por ellos en las aulas, se podrían obtener a largo plazo buenos resultados como sí señala Rodríguez Gonzalo (2011).

Aún así, no se puede olvidar el incremento que ha dado el grupo Y, tal vez más pronunciado que el grupo X, especialmente en comparación con sus resultados iniciales. No en vano, hay que recordar que el interés primordial de este proyecto consistía en ver la reacción de este grupo Y, inicialmente con un menor nivel académico, con este tipo de enseñanza comunicativa. Asimismo, hay que tener en cuenta que el índice de suspensos indicaba su mala reacción ante las pruebas objetivas y la enseñanza tradicional. Sus dificultades ante la preparación del posttest reforzaría esta idea; no obstante, los resultados de las secuencias han sido bastante mejores que su nota media, lo que muestra una buena reacción ante los ejercicios. Ello parece indicar que este tipo de trabajo por proyectos puede ser una buena iniciativa para este tipo de grupos pues, aunque el índice de aprobados no ha sido un éxito completo, sí se ha elevado ligeramente: ello significaría que se puede tratar de una buena alternativa de trabajo para este grupo de alumnos concretos.

## 8.2. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

En este subapartado es necesario comprender de qué modo los resultados hallados en esta pequeña investigación pueden contribuir a la labor docente del profesorado. Antes que nada, hay que recordar que los resultados logrados en este taller de romancero provienen únicamente de dos de las tres secuencias planteadas, amén del posttest realizados al final a los estudiantes. A raíz de los resultados parece ser que el método comunicativo en la enseñanza de la literatura resulta bastante eficaz, en general, para los estudiantes. Hay que tener en cuenta que, si uno se centra únicamente en los resultados que arrojan las secuencias, en el caso del grupo Y, el centro de nuestro estudio, el número de resultados positivos ha sido moderadamente elevado, por lo que

habría que plantearse, según los temas y el tipo de grupo, el paso a una evaluación formativa por medio de portafolios. Igualmente, en el caso de que se trate de una clase especialmente activa, el uso de la secuencia didáctica implica la inmersión del estudiante dentro de la materia, además de su implicación para la resolución de los ejercicios al tener que extraer él mismo el contenido de los textos, en lugar de recibir de forma pasiva el conocimiento.

Desde el punto de vista del profesor, aunque los resultados muestran un mayor índice de éxito, esto no quiere decir que haya que desterrar todos los métodos anteriores para quedarse únicamente con este tipo de ejercicios. Igualmente, hay que tener en cuenta que el grupo X consiguió mejores resultados *a priori* con la enseñanza tradicional. En muchas ocasiones, elementos o partes de los métodos más tradicionales pueden funcionar de forma combinada con este enfoque comunicativo; no en vano, contenidos presentes en las secuencias diseñadas se han extraído de libros de texto tradicionales. Por ello, creo que el docente debe realizar una labor de búsqueda filtro de los mejores recursos que pueda emplear en el aula, tanto según la materia explicada, como según el tipo de grupo al que tenga que dar clase.

### 8.3. Limitaciones del estudio

En este apartado hay que comentar las posibles limitaciones que se hayan dado en el estudio y que permitan facilitar una explicación más ajustada de los resultados. Dentro de las limitaciones a las que se ha enfrentado el desarrollo del estudio, pueden encontrarse problemas de diferente índole, entre los que destacarían una serie de escollos de tipo académico, es decir, dificultades derivadas por una falta de conocimientos de los estudiantes, y una serie de problemas de tipo actitudinal, o sea, provenientes del comportamiento y las actitudes de los alumnos. No se olvide que se trata de dos grupo de 2º de la ESO, con todas las dificultades que ello supone para dar la clase, debido a la actitud inquieta de los alumnos y sus dificultades para mantener la atención demasiado tiempo en un tema.

En el primero de los casos, obviamente el baile de resultados entre el grupo X y el grupo Y deriva de que, ya de inicio, los primeros partían de una serie de conocimientos superiores del romancero, por lo que les fue más sencillo entrar en el tema; además, su gusto por la poesía y la lectura (como arrojan los resultados del pretest) también conlleva que vieran el tema con mayor curiosidad. Por otro lado, sin salir todavía de los escollos de tipo académico, hay que tener en cuenta que el mayor nivel de estudios con el que partía el grupo X llevó a que comprendieran mejor los textos, es decir, tenían un grado superior de comprensión lectora; además, contaban con un nivel de redacción superior

en términos generales: una mejor expresión escrita. Sin embargo, el grupo Y mostraba una mayor dificultad en comprender los enunciados o los textos, por lo que de partida el propio nivel académico impedía acercarse en igualdad de condiciones a los ejercicios planteados; de manera que es previsible que los resultados obtenidos por el grupo Y hayan sido inferiores a los del grupo X. Hay que partir de la propia consideración que los estudiantes tenían de ellos mismos, pues el grupo X pertenecía a la Sección bilingüe del instituto y, tanto ellos como los profesores, los consideraban una clase mucho más interesado en los estudios; por el contrario, este grupo era mucho más numeroso que el grupo Y. No obstante, el grupo Y contaba con alumnos disruptivos de los que varios de ellos han sido expulsados por un tiempo del centro; además, hay otros alumnos que cuentan con alguna adaptación curricular no significativa. Los propios alumnos son conscientes de esta situación y ellos mismo tienen interiorizada la idea de que no son buenos estudiantes y no pueden conseguir grandes calificaciones. Todos estos elementos se ven directamente reflejados en el ambiente de trabajo que estos alumnos tenían, es decir, la propia decoración del aula, que ya se ha comentado unas páginas antes.

Por otro lado, no se puede olvidar que el grupo Y ya de por sí había respondido mal ante las pruebas objetivas y la enseñanza más tradicional, por lo que es corriente aventurar que sus resultados en el postest no iban a ser los mejores, caso contrario al que le sucede al grupo X. Asimismo, también hay que recordar que no se ha podido poner en marcha todo el taller del romancero, pues la tercera secuencia no se llevó a la práctica en clase, de manera que los resultados se deben entender en relación con esa situación. Ello implica que solo se han podido desarrollar destrezas de expresión y comprensión escrita, no de corte oral, situación que podría haber cambiado los resultados obtenidos, no se sabe si de forma positiva o negativa. Por otro lado, en relación con el descenso de calificaciones positivas en los resultados de la segunda secuencia que, como se ha visto en el apartado anterior, bajó considerablemente, hay que subrayar una serie de hechos. Entre ellos, se encuentra que bastantes alumnos no llegaron a entregar la secuencia, por lo que se calificó este apartado de forma nula. Ello implica que, al perder un 30% de la calificación final, obtuvieron un resultado negativo en el taller, además hubo estudiantes que tuvieron dificultades para comprender la actividad final de esta secuencia 2, especialmente si ello implicaba parte de la abstracción del conocimiento o la justificación de una respuesta. De esa manera, se puede explicar, en parte al menos, la bajada de rendimiento en esta segunda secuencia.

Ya por último, solo llamar la atención sobre un aspecto de los resultados: este proyecto se trata únicamente de unas muestras pequeñas, tomadas en un breve periodo de tiempo, es decir, se ha producido un pequeño cambio de enseñanza pero apenas se

ha dado tiempo a que el alumno se acostumbre, pues solo se han podido aplicar un par de sesiones. De esa forma, tal vez otra limitación de los resultados ha sido el corto periodo de tiempo en el que se ha podido poner en práctica el proyecto.

#### 8.4. Futuras líneas de investigación

Una vez que se han visto las limitaciones que han podido condicionar los resultados del proyecto, ha llegado el momento de trazar las líneas de futuro en las que puede desembocar este trabajo. En primer lugar, la más inmediata sería llevar a la práctica la totalidad del taller, pues aquí solo se han puesto en marcha dos terceras partes. Una vez con los resultados definitivos en la mano, se puede estudiar el índice de éxito y fracaso que ha tenido de forma global; igualmente, a pesar de los resultados obtenidos habría que localizar los aspectos en los que se haya fallado o en los que haya habido mayores dificultades para poder aplacarlo lo mejor posible. Al fin y al cabo, en una investigación acción como esta, se tienen que reflexionar sobre los resultados antes de emprender un nuevo ciclo investigador que tiene como fin mejorar los resultados anteriores. Por lo tanto, el proyecto aquí reflejado se puede considerar un primer ciclo de la acción que necesitaría una segunda vuelta a la que se añadiría una serie de mejoras para ver la nueva reacción de los estudiantes. Estas mejoras pueden reflejarse en la resolución de dudas que los profesores no habían previsto en este primer ciclo de investigación, pero que ya en el próximo pueden llevar de antemano resueltas a clase<sup>8</sup>. Así, todavía no habría llegado el momento de redactar el informe definitivo para la comunidad científica.

Por otro lado, en el caso que se detecte que este tipo de enseñanza de la literatura tiene un índice de éxito mayor que la enseñanza tradicional, habría que plantearse un cambio de método y de materiales para pasar a una educación literaria. Ello implica dos vertientes pues, por un lado se pueden utilizar materiales ya preparados como los que ha diseñado Felipe Zayas y que se encuentran colgados en la web del Ministerio de Educación o en el blog *El tinglado*, y por otro lado, el profesor puede diseñar sus propios materiales, dedicados a diferentes temas. Personalmente, creo que la fórmula ideal sería combinar ambas posibilidades, pues hay secuencias didácticas tanto de lengua como de literatura muy bien planteadas y que el profesor puede retocar para adaptarlos al nivel o al tipo de clase que tenga. En el caso de este proyecto, aunque los

---

<sup>8</sup> Un ejemplo puede ser la dificultad con parte del vocabulario de los romances o con ciertos ejercicios, de manera que el profesor puede resolver estas dudas de antemano y buscar una solución. Ello se debe a que el docente ya tiene previsto el problema, frente al primer ciclo donde no estaba previsto.

ejercicios han sido diseñados por mí, el taller se ha llevado a cabo inspirándose en una propuesta de Zayas (2009) y adaptándolas al tema tratado: el romancero. No en vano, no se puede olvidar que se está trabajando con adolescentes, un público voluble y cambiante, por lo que cada clase puede requerir un tipo de material adaptado a sus necesidades. Ello permite personalizar el conocimiento y el trato con cada estudiante de una forma más cercana.

De igual modo, una posible vía de aplicación para el futuro conlleva el uso de este tipo de enseñanza comunicativa en el ámbito de lengua castellana. Tal vez sería conveniente aplicar tanto en lengua como en literatura este tipo de enseñanza durante un trimestre y analizar los resultados; si se ve que el índice de éxito es superior, se puede ampliar hasta el curso completo para volver a analizar los resultados. De ese modo, se tendría una visión mayor sobre los resultados de los alumnos, pues la muestra aquí presentada es bastante pequeña, casi anecdótica, por lo que pienso que habría que mantener este tipo de enseñanza durante un tiempo prudencial para que los estudiantes y el propio profesor se acostumbren a él antes de arrojar resultados más o menos definitivos. Al fin y al cabo, se trata de volver a la investigación acción, repetir una serie de ciclos amplios y examinar posteriormente los resultados obtenidos antes de emitir el informe a la comunidad científica.

## 9. Conclusión

Ya para finalizar este pequeño proyecto, solo queda realizar una pequeña reflexión en torno a las ideas planteadas y la intención que se ha tenido en todo momento desde que se ideó hasta que se obtuvieron los resultados del taller de romancero. Desde un primer momento, el objetivo de este trabajo era replantear el estudio de la literatura, al dar un paso hacia la educación literaria, de forma que se abandonara esa orientación historicista y memorística a favor de un enfoque comunicativo, donde el alumno no reverenciara las obras, sino que jugara con la literatura y llegara a crear sus propios textos. Por ello, por medio de las ideas y los modelos defendidos por Felipe Zayas (2011) y Anna Camps (1996), se diseñó este pequeño taller de romancero. Sin embargo, la intención era más profunda y, si se me permite decirlo, algo más ambiciosa, pues se proyectó comparar dos tipos de alumnos y los resultados que obtuvieran por medio de la aplicación de este taller. Ambos grupos presentaban de inicio un nivel académico diferente, a pesar de estar en el mismo curso, 2º de la ESO. La intención última del trabajo consistía en comprobar si el índice de éxito del grupo Y, de menos nivel, crecía al aplicar este taller, organizado en su mayoría por medio de estas nuevas técnicas educativas.

Los resultados arrojados tras la puesta en práctica, tal y como se ha mostrado en el trabajo, muestra que los alumnos subieron ligeramente su nota respecto a la obtenida en el segundo trimestre, en las dos secuencias de ejercicios realizadas. Por el contrario, descende ostensiblemente en el apartado del postest, elemento en el que ya habían fracasado muchos de ellos en la enseñanza tradicional. Por el contrario, el resultado final muestra que el índice de éxito se eleva sensiblemente en este grupo Y, mientras que descende en el grupo X, quienes habían obtenido resultados muy positivos en el postest. Finalmente, los alumnos que forman el grupo X consiguen mejores resultados, tal y como se esperaba, puesto que de entrada mostraban mejores condiciones tanto académicas como actitudinales para enfrentarse a la materia. Igualmente, quiero añadir que estos resultados no deberían considerarse definitivos, sino que habría que esperar a un plan futuro en el que se pudiese poner en práctica todo el taller y las secuencias que lo componen. Asimismo, tampoco querría considerar que este proyecto ha sido un éxito, puesto que aunque los resultados se han mantenido o mejorado ligeramente en el grupo Y, han descendido en el grupo X, por lo que habría que plantearse futuras mejoras para aplicar en determinados grupos.

Por último, creo que hay que hacer una serie de consideraciones sobre las ventajas que puede tener este tipo de enseñanza comunicativa de la literatura y el concepto de educación literaria que proclama una sustitución de la clásica unidad



didáctica por el concepto de secuencia de ejercicios, basados en la aplicación de conocimientos directamente desde los textos. Asimismo, es posible combinar las enseñanzas de la lengua y la literatura, igual que promover la comprensión y creación de textos orales y escritos, pues son métodos que se pueden aplicar a ambas disciplinas. Finalmente, vale la pena realizar un nuevo recordatorio sobre el concepto de portafolios y recopilación de trabajos frente a la clásica prueba objetiva (que aquí también se ha utilizado). Este método permite llevar un mejor seguimiento de la evolución de los estudiantes y localizar exactamente donde estarían los errores. No en vano, esta técnica de trabajo permitió comprobar las dificultades que tenían los alumnos en la abstracción de ideas al corregir la segunda secuencia, pues era el punto donde los estudiantes cometían algún error. El mayor problema de este sistema se encuentra dentro del propio ámbito escolar, con alumnos acostumbrados a hacer exámenes y profesores que casi no conciben evaluar si no hay una prueba objetiva de por medio. Los proyectos de futuro deberían pasar por apostar por este sistema en periodos de medio plazo, al menos, para comprobar su funcionamiento, pues este proyecto no ha sido más que una pequeña muestra y sus resultados pueden considerarse meramente anecdóticos, casi orientativos para futuras investigaciones que quieran seguir esta línea. Igualmente, me gustaría subrayar el hecho de que con este proyecto se ha buscado, aparte de la defensa de este tipo de educación literaria, una vía alternativa para aquellos estudiantes que no consiguen conjugar con el método tradicional de enseñanza.

## 10. Bibliografía

- Alvar, Carlos, Mainer, José Carlos, Navarro Durán, Rosa (1997). *Breve historia de la literatura española* (pp. 140- 143). Madrid: Alianza.
- Anguera Argilaga, M<sup>a</sup>.T. (1997). Observación interna o participante, en *Metodología de la observación en las ciencias humanas* (pp. 128-139). Madrid: Cátedra.
- Armistead, Samuel G. (1996). Estudio preliminar, en Paloma Díaz-Mas (ed.), *Romancero* (pp. IX-XXI). Barcelona: Crítica.
- Ávila Arellano, J. (Ed.) (1995). *El Romancero*. Madrid: Anaya.
- Bajtin, Mijail M. (1982). El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México D.F.: Siglo XXI. Obtenido de <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-G%C3%A9neros-Discursivos.pdf>
- Camps, Anna (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57. Obtenido de <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/proyectos%20%20de%20lengua%20ana%20camps.pdf>
- Colomer, Teresa (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. Obtenido de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F126236.pdf&ei=AWpPVdueBYXdUcalgLgF&usg=AFQjCNFYLo6xeUVd1rIK5YUU5zrv7K0Scg&bvm=bv.92885102,d.d24>
- , Camps, A. (1991). La planificación de la lectura en el aula, en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, (pp. 108-110). Madrid: Celeste, M.E.C.
- Comunidad de Madrid (2007). DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Delmiro Coto, Benigno (1998). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Madrid: Edaf.
- Di Stefano, Giuseppe (1979). Los temas del romancero, en Francisco Rico (coord.), *Historia y crítica de la literatura española. Vol. 1. La Edad Media*. (pp. 269-273). Barcelona: Crítica.
- Díaz, Joaquín. (Autor). (1972). *Romances tradicionales* [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xqzPlwnFaXY>
- , (Autor). (1999). *Romances del Cid* [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aa9Pb2KLgc0>

- Elliott, John (1997). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?, en *La investigación-acción en educación* (pp. 23-26). Madrid: Morata,
- Escudero Martínez, Carmen (1994). *Didáctica de la literatura*. Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Fundación Joaquín Díaz. Recurso web. Disponible en <http://funjdiaz.net/>»
- Fundación Menéndez Pidal. Recurso web. Disponible en <http://www.fundacionramonmenendezpidal.org/inicio>
- García Carcedo, Pilar (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. [Granada]: GEU.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño, en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 57-83). Madrid: Morata.
- Gómez Torrego, Leonardo, Navarro, Pilar (2002). *Mester. 2 secundaria. Lengua y literatura*. Madrid: SM.
- Jover, Guadalupe (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 27-38.
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin (1988). Introducción: naturaleza de la investigación-acción, en *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 9-37). Barcelona: Laertes.
- Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación acción, en Rafael Bisquerra Alzina (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Lázaro Carreter, Fernando (2006). *Secundaria 2. Lengua castellana y literatura*. Madrid: Anaya.
- Legido, J. M. (Ed.). (1999). *El Romancero*. Madrid, Castalia.
- Leibbrandt, Isabella (2008). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Barañáin (Navarra): EUNSA.
- Lomas, Carlos (2002). La educación literaria en la enseñanza secundaria, *kikirikí. Cooperación educativa*, 64. Obtenido de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6664/6664.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html)
- Mata, Juan, Villarrubia, Andrea (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 58, 49-59. Obtenido de <http://es.slideshare.net/inaduriz/la-literatura-en-las-aulas-textos>
- Menéndez Pidal, Ramón (1968). *Romancero hispánico (hispano-portugués, americano y sefardí): teoría e historia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- , (1992). *La épica medieval española: desde sus orígenes hasta su disolución en el romancero*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Montero, Rosa (2010, Mayo 2). Cómo convertir el *Quijote* en un ladrillo, *El País*. Obtenido en [http://elpais.com/diario/2010/05/02/eps/1272781623\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/05/02/eps/1272781623_850215.html)
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 61-74). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Horsori.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (05/01/2007), 5, 677-773. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011). Programar en lengua y literatura, en Uri Ruiz Bikandi (coord), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 35-59). Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1987). Definición del problema del *currículum*, en J. Rudduck, D. Hopkins (coord.), *La investigación como base de la enseñanza. Textos seleccionados* (pp. 94-110). Madrid: Morata.
- , (1987). «Investigación en la acción y responsabilidad del profesor en el proceso educativo», en J. Rudduck, D. Hopkins (coord.), *La investigación como base de la enseñanza. Textos seleccionados* (pp. 87-91). Madrid: Morata.
- El Tínglado*. Recurso web. Obtenido en <http://www.tinglado.net/?category=blogs&user=felipezayas>
- Zayas, Felipe, Martínez Laínez, Ana, Rodríguez Gonzalo, Carmen, (2002). *Para informar(se)*. 2ºESO. Barcelona: Octaedro.
- , Martínez Laínez, Ana, Rodríguez Gonzalo, Carmen, (2002). *Para imaginar(nos)*. 3ºESO. Barcelona: Octaedro.
- , (2009). Taller de haikus, en el *Centro Virtual Leer.es*. Ministerio de Educación. Obtenido de [http://leer.es/documents/235507/247059/eso4\\_II\\_haikus\\_al\\_felipezayas.pdf/0f8d4d79-a736-407c-b8af-9024a03e22e0](http://leer.es/documents/235507/247059/eso4_II_haikus_al_felipezayas.pdf/0f8d4d79-a736-407c-b8af-9024a03e22e0)
- , (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

## 11. Anexos

### 11.1. Pretest: Detección de conocimientos previos

1. ¿Te gusta trabajar con poesía o leerla? ¿Has escrito poesía alguna vez?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. El tema que vamos a estudiar trata sobre poesía, ¿qué tipo de poesía has leído o has estudiado en clase?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. ¿En qué sueles fijarte cuando trabajas con poesía? ¿Qué te suelen pedir?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Crees que la poesía solo expresa sentimientos o emociones?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Qué entiendes por poesía narrativa?

6. ¿Qué entiendes por “romance”?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. ¿Has oído hablar alguna vez de unas poesías llamadas “romances”? ¿Conoces el nombre de algún romance?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
8. ¿Podrías decirme algo sobre el género del romance?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
9. ¿Conoces algún romance? Si la respuesta es afirmativa, escribe varios versos que recuerdes o la historia que contaba.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
10. Tras todo esto, ¿crees que te puede gustar estudiar este tema? ¿Por qué?

## 11.2. Selección de romances

1. Romance del prisionero (Legido, 1999, pp. 19-20)

Que por mayo era, por mayo,  
cuando hace la calor,  
cuando los trigos encañan  
y están los campos en flor,  
cuando canta la calandria  
y responde el ruiseñor,  
cuando los enamorados  
van a servir al amor,  
sino yo, triste, cuitado<sup>9</sup>,  
que vivo en esta prisión,  
que ni sé cuándo es de día  
ni cuándo las noches son,  
sino por una avecilla  
que me cantaba al albor.  
Matómela un balletero,  
déle Dios mal galardón.

2. Romance de Marquillos, (Legido, 1999, pp. 27-28)

¡Cuán traidor eres, Marquillos!,  
¡cuán traidor de corazón!  
Por dormir con tu señora  
habías muerto a tu señor;  
desde que lo tuviste muerto  
quitástele el chapirón<sup>10</sup>,  
fuéaste al castillo fuerte  
donde está la Blanca-Flor:  
—Ábreme, linda señora,  
Que aquí viene mi señor;  
Si no lo quieres creer,  
veis aquí su chapirón,

Blanca-Flor desde que lo viera  
las puertas luego le abrió;  
echóle brazos al cuello,  
allí luego lo besó.  
Abrazándola y besando  
a un palacio la metió.  
—Marquillos, por Dios te ruego  
que me otorgases un don:  
que no durmieses conmigo  
hasta que rayase el sol.  
Marquillos, como es hidalgo,  
el don luego le otorgó;  
como viene tan cansado,  
en llegando se adurmió.  
Levantóse muy ligera  
la hermosa Blanca-Flor.  
Tomara cuchillo en mano  
y a Marquillos degolló.

3. Romance de Abenámar, (Legido, 1999, pp. 110-112)

—Abenámar, Abenámar,  
Moro de la morería,  
el día que tú naciste  
grandes señales había:  
estaba la mar en calma,  
la luna estaba crecida.  
Moro que en tal signo nace  
no debe decir mentira.  
Allí respondiera el moro,  
bien oiréis lo que diría:  
—Yo te la diré, señor,  
aunque me cueste la vida,  
porque soy hijo de un moro  
y una cristiana cautiva;  
siendo yo niño y muchacho

---

<sup>9</sup> apesadumbrado

<sup>10</sup> capucha

mi madre me lo decía,  
 que mentira no dijese,  
 que era grande villanía.  
 Por tanto, pregunta, rey  
 que la verdad te diría.  
 —Yo te agradezco, Abenámar,  
 aquesta tu cortesía.  
 ¿Qué castillos son aquellos?;  
 altos son y relucían.  
 —El Alhambra era, señor,  
 y la otra la mezquita;  
 los otros los Alijares,  
 labrados a maravilla:  
 el moro que los labraba  
 cien doblas<sup>11</sup> ganaba al día,  
 y el día que no los labra  
 otras tantas se perdía.  
 El otro es Generalife,  
 huerta que par no tenía;  
 el otro Torres Bermejas,  
 castillo de gran valía.  
 Allí habló el rey don Juan,  
 bien oiréis lo que decía:  
 —Si tu quisieses, Granada,  
 contigo me casaría;  
 darte en arras y dote  
 a Córdoba y a Sevilla.

4. Romance del cerco de Baza  
 (Lázaro Carreter, 2006, p. 172)  
 Sobre Baza estaba el rey  
 lunes después de yantar.  
 Miraba las ricas tiendas  
 que estaban en su real,  
 miraba las huertas grandes

y miraba el arrabal,  
 miraba el adarve fuerte  
 que tenía la ciudad,  
 miraba las torres espesas,  
 que no las puede contar.  
 Un moro tras una almena  
 comenzole de hablar:  
 —Vete, el rey don Fernando,  
 non querrás aquí envernar,  
 que los fríos de esta tierra  
 no los podrás comportar.  
 Pan tenemos por diez años,  
 mil vacas para salar;  
 Veinte mil moros hay dentro,  
 todos de armas tomar,  
 ochocientos de caballo  
 para escaramuzar.  
 Siete caudillos tenemos,  
 tan buenos como Roldán,  
 y juramento tienen hecho  
 antes de morir que se dar.

5. Romance del moro que perdió  
 Valencia, (Legido, 1999, pp. 98-  
 100)  
 Helo, helo, por do viene  
 el moro por la calzada<sup>12</sup>,  
 encima de una yegua baya<sup>13</sup>;  
 borceguíes<sup>14</sup> marroquíes  
 y espuela de oro calzada;  
 una adarga ante los pechos

---

<sup>11</sup> Monedas de oro

---

<sup>12</sup> Camino empedrado

<sup>13</sup> De color blanco amarillento

<sup>14</sup> Calzado que llegaba más arriba de los  
 tobillos y se ataba por delante de los  
 cordones



y en su mano una zagaya<sup>15</sup>.  
mirando estaba Valencia,  
cómo está tan bien cercada<sup>16</sup>;  
—¡Oh Valencia, oh Valencia,  
de mal fuego seas quemada!  
Primero fuiste de moros  
que de cristianos ganada.  
Si la lanza no me miente,  
a moros serás tornada;  
aquel perro de aquel Cid  
prenderélo por la barba;  
su mujer doña Jimena  
será de mí capturada;  
su hija Urraca Hernando  
será mi enamorada;  
después de yo harto de ella  
la entregaré a mi compañía.  
El buen Cid no está tan lejos,  
que todo bien lo escuchaba.

---

<sup>15</sup> Lanza arrojadiza

<sup>16</sup> Protegida por murallas

### 11.3. Secuencias entregadas a los estudiantes

#### Secuencia 1. ¿Qué es un romance?

El romance es una composición poética muy utilizada en castellano. A diferencia de la poesía lírica habitual, que expresa sentimientos y emociones, el romance es un poema narrativo, es decir, cuenta o narra una pequeña historia.

A lo largo de esta selección de romances, podrás estudiar algunos de los rasgos más sobresalientes de este género.

#### 1. Versificación

a. Un romance es una composición con un número indeterminado de versos pero, ¿podrías decir cuántas sílabas tiene cada verso? Mide los versos del romance 1.

(Recuerda que a los versos terminados en palabra aguda tienes que añadirle una sílaba más, y a los que terminan en palabras esdrújulas, restarle una sílaba. También hay que tener en cuenta las sinalefas, es decir, la fusión de la vocal final de una palabra y la vocal inicial de la palabra siguiente)

b. A continuación hay que fijarse en la rima. Para ello, vuelve a fijarte en el romance 1 y rellena la siguiente tabla.

	Sí	No
Rima consonante		
Rima asonante		
Riman todos los versos		
Hay versos sueltos		
Rima un verso sí y otro no		

#### 4. Temática

La temática de este tipo de poemas es amplísima, pero hay una serie de contenidos bastante recurrentes en el romancero, que se recogen en las composiciones seleccionadas. Anota en la siguiente tabla las características que observes en los ejemplos de romances. Para ello tienes que fijarte en todos los textos.

Contenidos	Sí	No
Narran una realidad actual		
Tema histórico, se narran hechos del pasado		
Temática amorosa		
Tema heroico		
Centrados en la naturaleza		

### 5. Estilo

El romance es una poesía bastante sencilla de comprender, por lo que tiene ciertos rasgos de estilo y lenguaje característicos. Observa ahora cómo están escritos estos poemas y rellena la siguiente tabla:

Estilo	Sí	No
Utiliza un vocabulario sencillo		
Tiene grandes descripciones		
Utiliza frases breves		
Hay metáforas		
Tiene pocos adjetivos		

Actividad final de la secuencia. ¿Qué se dice de un romance?

Redacta un pequeño texto en el que se expongan las características de un romance.

El romance es un género poético narrativo caracterizado por:

1.

2.

3.

## Secuencia 2. Contenidos y temática

1. Se ha dicho ya que el romance es un género poético narrativo, es decir, se narran o cuentan unos hechos que suceden. A continuación, vuelve a leer los romances y relaciona cada uno de los resúmenes con su poema correspondiente.

Resumen	Romance
Se relata el resentimiento del rey moro frente al Cid	
Se narra el engaño de un personaje traidor para conseguir a la esposa de su señor.	
Se cuenta el diálogo entre un moro y el rey y la fascinación que causa la ciudad de Granada	
Se relata la tristeza de un cautivo por la falta de libertad	

Uno de los romances de la selección no tiene ningún resumen que le corresponde. Elabora a continuación tu propio resumen:

2. Estudio de los personajes. Identifica el personaje o personajes principales de cada romance a través de los resúmenes anteriores:

Romance	Personaje
Romance del prisionero	
Romance de Marquillos	
Romance de Abenámar	
Romance del cerco de Baza	
Romance del moro que perdió Valencia	

3. Según los diferentes temas y personajes que puedan tener los romances, estos se clasifican en tres grandes grupos: históricos, épicos y legendarios, y líricos y novelescos.
  - a. Los **romances históricos** se basan en hechos reales. Dentro de estos destacan los **fronterizos**, que narran sucesos ocurridos entre los moros y los cristianos en los territorios de fronteras durante la Reconquista.
  - b. Los **romances épicos o legendarios** tratan sobre la figura de algún héroe y se basan en sucesos narrados en los cantares de gesta o leyendas. En ellos suelen aparecer héroes como el Cid o Fernán González.
  - c. Los **romances líricos y novelescos** desarrollan un asunto inventado y alguno de ellos presentan fuerte carga lírica.

A continuación clasifica los romances estudiados en una de las tres categorías. Justifica la clasificación por medio de algunos términos clave con el resumen anterior:

Clasificación	Romance	Justificación
Romances históricos y fronterizos		
Romances épicos o legendarios		
Romances líricos o novelescos		

Actividad final de la secuencia, ¿qué sé sobre un romance?

Elige el romance que quieras de los seleccionados y redacta un pequeño texto en el que se tengan en cuenta las características aquí estudiadas: clasificación, contenidos y personajes. Recuerda redactarlo todo con tus propias palabras.

- 1.
- 2.
- 3.

### Secuencia 3. Oralidad y recitación

El romancero es un género poético oral, que en los tiempos antiguos era cantado y recitado. En muchas ocasiones, los romances se transmitían de forma oral, de generación en generación. De esa forma, muchas personas nunca han visto un romance escrito, sino únicamente lo han escuchado.

1. Escucha el siguiente romance grabado y contesta las preguntas relativas al contenido. Puedes escucharlo hasta un máximo de dos veces.
  - a. ¿Cuál es la rima empleada en el romance?
  - b. Resume la historia que sucede en el romance.
  - c. ¿Qué personajes aparecen en el romance?
  - d. Determina a qué clasificación de romances pertenecería el poema escuchado.
2. Elige un romance que te haya gustado de la selección hecha, apréndelo y recítalo delante de toda la clase. Recuerda mantener el tono y el ritmo adecuado.
3. Escuchemos a los compañeros. Elige el romance recitado por un compañero y, mientras lo recita, rellena la siguiente tabla:

Nombre del romance	
Resume el contenido del romance	
Determina su temática (amorosa, histórica...)	
Explica si hay o no diálogo en el romance y, en caso de haberlo, entre qué personajes ocurre	

#### Actividad final de romancero

Escribe un romance que cumpla las siguientes características (mínimo doce versos):

4. Tienes que narrar o contar una historia. Recuerda que puede incluir un diálogo.
5. Mantén una métrica y rima adecuada, es decir, asonante en los versos pares dejando sueltos los impares.

Procura utilizar octosílabo pero, si no es posible, intenta al menos usar versos de arte menor (ocho sílabas o menos).
6. Utiliza temas propios del romancero, así como personajes que ya conozcas. Si es posible, intenta incluirlo dentro de un ciclo estudiado.

#### 11.4. Posttest final

Nombre del alumno:

Curso y grupo:

1. Define de la forma más completa que puedas el género “romancero”.
2. Nombra el nombre de varios romances que hayas estudiado.
3. ¿Por qué se dice que el romancero es un tipo de poesía narrativa?
4. Explica la rima de los romances.
5. Cita los temas principales que aparecen en el romancero.

Mañanita de San Juan,  
mañanita de primor,  
cuando damas y galanes  
van a oír misa mayor.  
Allá va la mi señora,  
entre todas la mejor;  
viste saya sobre saya,  
mantellín de tornasol,  
camisa con oro y perlas  
bordada en el cabezón.  
En la su boca muy linda  
lleva un poco de dulzor;  
en la su cara tan blanca,  
un poquito de arrebol,

y en los sus ojuelos garzos  
lleva un poco de alcohol.  
Así entraba en la iglesia  
relumbrando como el sol.  
Las damas mueres de envidia,  
y los galanes de amor.  
El que cantaba en el coro,  
en el credo se perdió;  
el abad que dice misa,  
ha trocado la lección;  
monaguillos que le ayudan,  
no aciertan responder, no,  
por decir “amén, amén”,  
decían “amor, amor”.

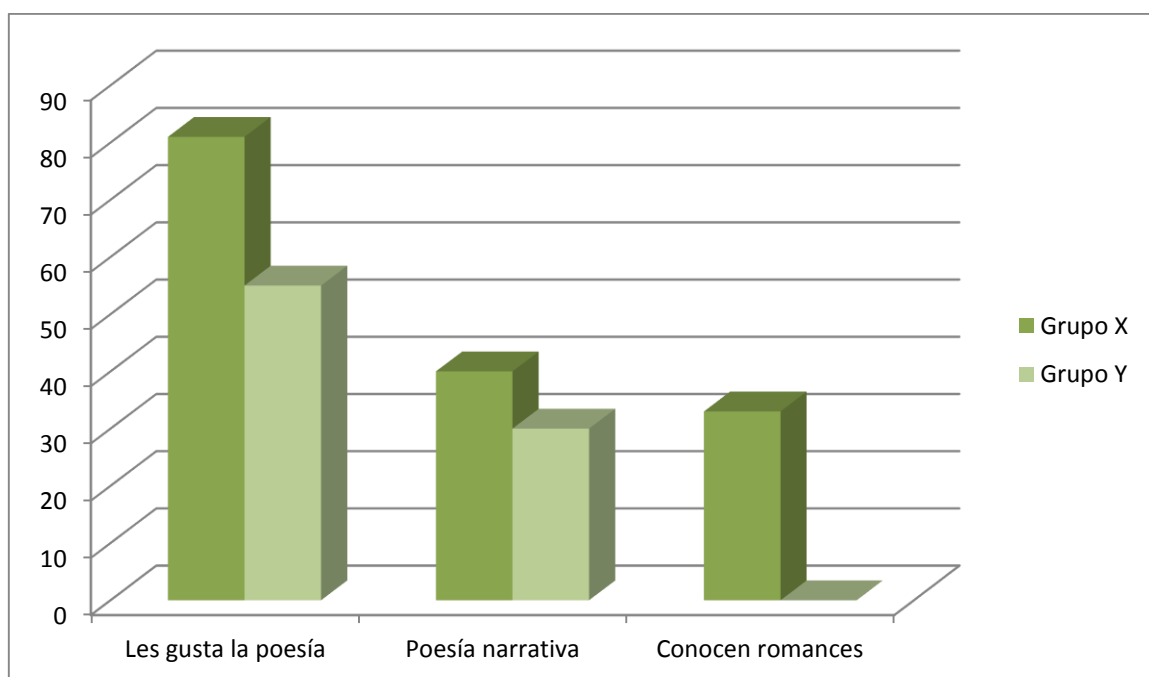
6. Resume la historia que se narra en el romance.

7. Clasifica el romance en el ciclo adecuado.

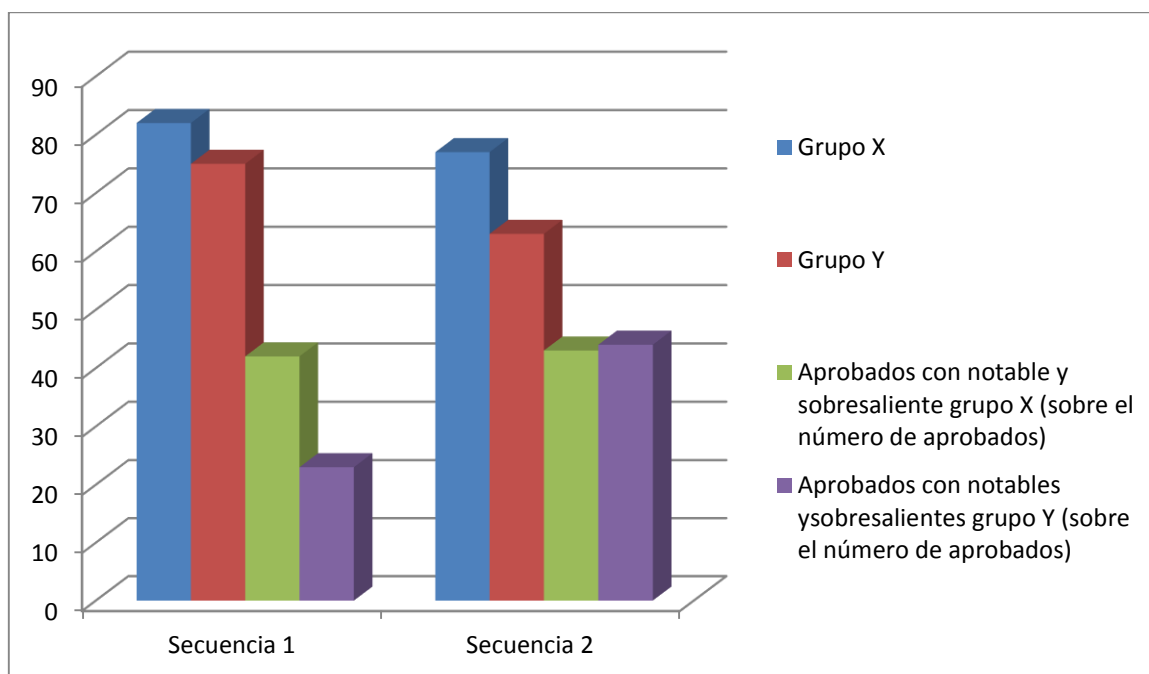


## 11.5. Gráficas de resultados

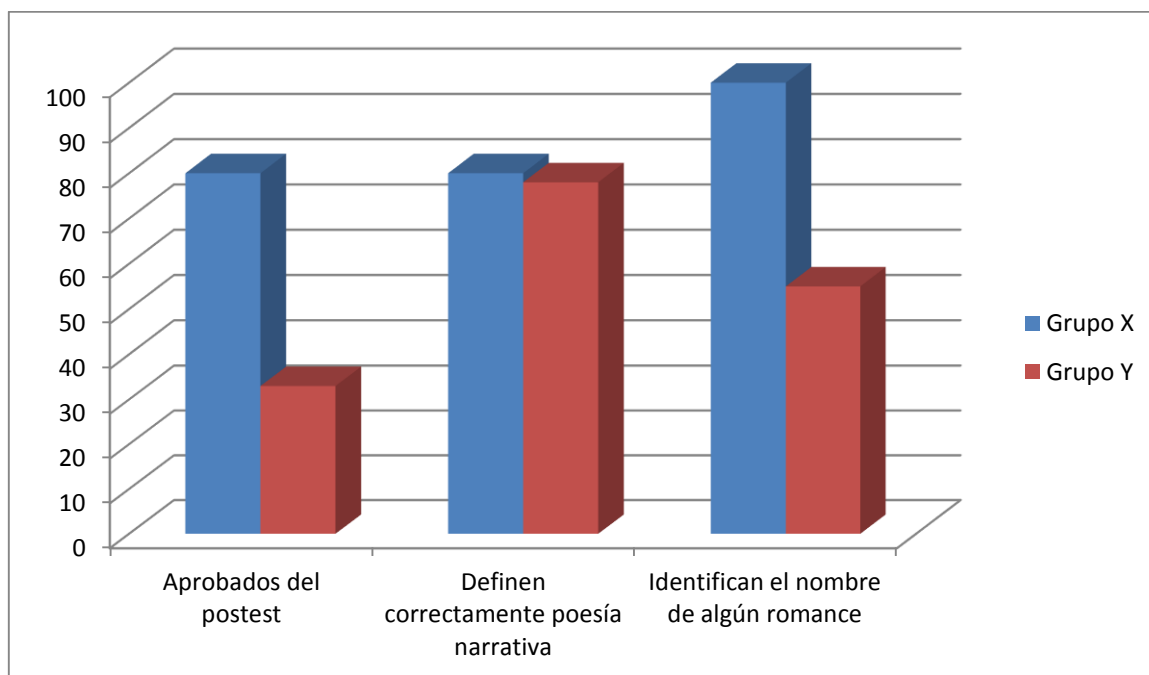
### Resultados del pretest



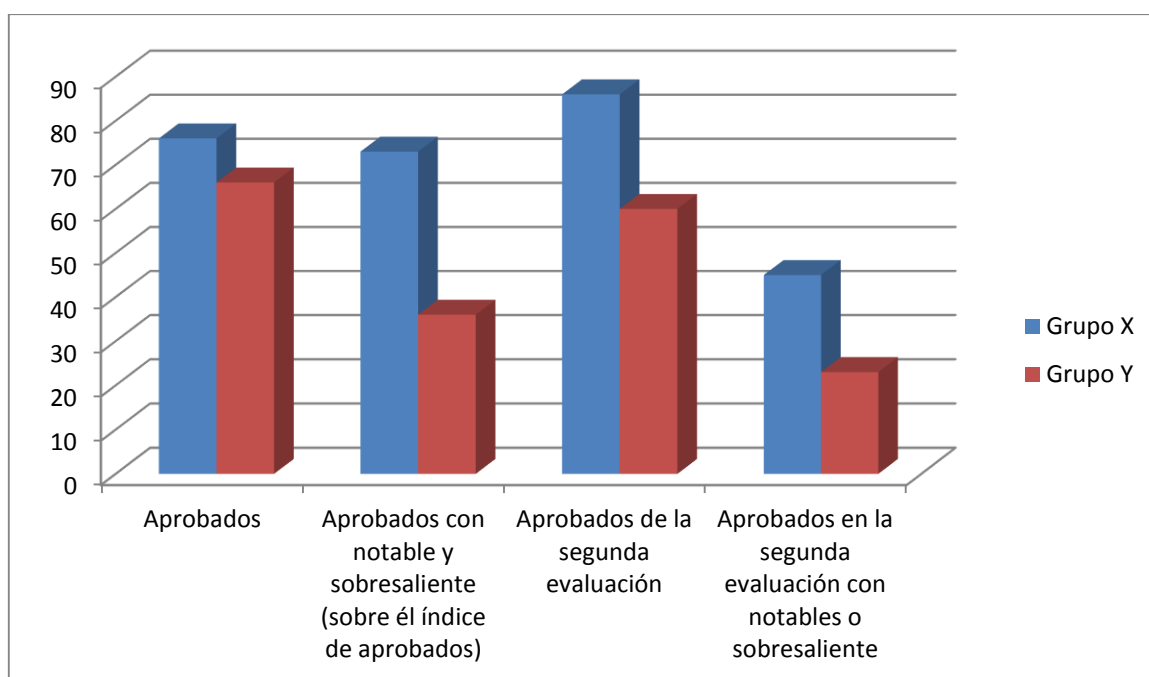
### Resultados de las secuencias



### Resultados del postest



### Resultados finales



## 11.6. Ejercicios de los alumnos

Grupo X

Secuencia 1

- ✓ 1. Es un verso octosílabo con rima asonante en la que no riman todos los versos por lo tanto hay versos sueltos y riman un verso sí y otro no.
- ✓ 2. Habla de un tema histórico en el que se narran hechos del pasado, tiene una temática heroica y amorosa y no se centra en la naturaleza.
- ✓ 3. Utiliza un ~~vocabulario~~ sencillo, con frases breves en el que no hay metáforas y se utilizan pocos adjetivos.

- 1. Tienen rima asonante, no riman todos los versos y riman un verso sí otro no. ✓
- 2. Narran una realidad actual, tiene un tema, histórico, ✓ amoroso, heroico no están centrados en la naturaleza.
- 3. ~~No~~ utiliza un vocabulario sencillo, no tiene grandes descripciones, utiliza frases breves, no hay metáforas, tiene pocos adjetivos ✓

- ✓ 1. Los romances tienen versos de ocho sílabas (octosílabos) no tiene rima consonante por lo tanto tienen asonante. No riman todos, es decir, hay versos sueltos. Riman los versos pares.
- ✓ 2. En los romances que hemos leído las historias no son de la realidad actual es decir, narran un tema histórico, con una temática amorosa. Son temas heroicos, no dicen nada sobre la naturaleza.
- ✓ 3. Los romances usan un vocabulario sencillo para las personas que lo leen o estudian poesía, pero por ejemplo, para nosotros resulta complicado. No tienen grandes descripciones ni hay metáforas. Eso sí, utilizan frases breves que incluyen pocos adjetivos.

## Secuencia 2

1. Cuenta la tristeza de un prisionero por su encarcelación y que desea volver a tener libertad. ✓
2. El personaje principal es el prisionero. ✓
3. Es un romance lírico porque es ficticio y con una carga lírica. ✓

palabras: Romance del Moro que perdió Valencia →

1. El Rey Moro se queja de que Valencia ya no sea de los moros y dice que se va a quedar con la familia de El Cid. ✓
2. En el Romance sobre el Rey Moro pero se habla también de El Cid, su mujer (Doña Jimena) y su hija (Urraca Hernando). ✓
3. Es un romance épico o legendario porque hoy en día todavía se habla de lo que pasó en el reino de Al-Andalus. X

## Grupo Y

### Secuencia 1

1. Versificación con rima asonante, versos sueltos y rima uno sí y otro no ✓
  2. Contenidos del pasado, de temática amorosa o heroica ✓
  3. Estilo con vocabulario sencillo con pocos adjetivos ✓
- Ampliar  
en  
tanto

1. La rima de los versos es ~~consonante~~ no riman todos los versos, riman ~~aleatoriamente~~ y riman uno sí y otro no. ✗
2. No narra la realidad actual, narra hechos del pasado, tiene ✓  
temática amorosa y tema heroico y no está centrado en la naturaleza  
✗ Utiliza vocabulario sencillo, no tiene grandes descripciones, <sup>naturaleza</sup>  
usa frases breves, no tiene metáforas y tiene pocos adjetivos ✓

1. Tiene rima asonante, no rima un verso sí y otro no, hay versos sueltos y no riman uno sí y otro no ✓
2. No narran una realidad actual sino hechos del pasado, tienen temática amorosa y heroica y no está centrado en la naturaleza ✓
3. Utiliza un vocabulario sencillo, tiene grandes descripciones, usa frases breves, no hay metáforas y tiene pocos adjetivos ✓

## Secuencia 2

Rey Moro que vendió valencia

1. Cuenta la venganza que planea el Rey Moro contra el Cid ✓
2. El Rey Moro y el Cid ✓
3. Es un Romance épico porque aparece el Cid ✓

Romance de ~~Marguillo~~ Marguillo.

1. Un chico que quiere conseguir a su señora ??X
2. Marguillo y Blanca-flor ✓
3. Romance lírico y novelesco. Porque habla de amor. ✓